



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ana Maria Ribeiro de Alvim

2º Ciclo de Estudos em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão
Pedagógica em Línguas

**Atividades Dinâmicas no Inglês do Ensino Profissional:
desenho de materiais**

2013

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho

Dissertação

Versão Definitiva

What is needed in education at all levels is a revolution – not just a change in methodology, but a fundamental revolution in spirit.

David H. Jonassen

AGRADECIMENTOS

Uma viagem, de médio ou longo curso, não importa, contribui sempre para que os amantes daquela arte experimentem uma sensação indescritível de crescimento numa qualquer dimensão do eu. Porém, este sentimento, real ou ficcionado, depende sempre da harmonia de um conjunto de fatores que podem incluir os preparativos da viagem, a orientação do guia, tantas vezes fundamental para o enriquecimento da experiência, e terminar com o balanço das expectativas que invariavelmente nos fazem acreditar que valerá sempre a pena.

Esta metáfora adequa-se ao período de desenvolvimento desta dissertação que chega agora ao fim. Após ter percorrido um caminho, pontualmente sinuoso, experimento agora o sentimento de felicidade que a tranquilidade do dever cumprido me devolve.

Para justificar este sucesso pessoal que havia há muito adiado, terei de registar os vários contributos que merecem reconhecimento e gratidão.

Em primeiro lugar deverei endereçar à Sr^a Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho um agradecimento muito sincero pelo privilégio de me ter orientado com sabedoria, sensatez e profundo rigor.

À Tomé e à Célia pelo desafio que só se coloca a amigos cúmplices.

À Marília e à Sandra pelos gestos que valeram tantas palavras.

À Marisa e ao Miguel pelas superiores provas de fidelidade.

Aos meus alunos pelo envolvimento.

À Direção da ESP pela colaboração sempre pronta.

À Marianinha que, depois dos devaneios que me propôs, conseguiu estimular o poder da minha força de vontade, da minha concentração e da minha entrega.

À Manel pelas cumplicidades que começaram noutras viagens indizíveis num texto breve.

Aos meus pais pela Vida.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

CEF – Curso de Educação e Formação

CP – Curso Profissional

CPAI – Curso Profissional de Apoio à Infância

CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional

CSH – Ciências Sociais e Humanas

DIY – *Do It Yourself*

DL – Didática das Línguas

EB – Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

EP – Ensino Profissional

ES – Ensino Secundário

ESP – Escola Secundária de Paredes

FST – Forma Social de Trabalho

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MERLOT – *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*

NUT – Nomenclatura de Unidades Territoriais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PTE - Plano Tecnológico da Educação

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RED – Recursos Educativos Digitais

SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software
para a Educação e Formação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPIE – Técnica Pedagógica e Intervenção Educativa

WWW – *World Wide Web*

RESUMO

A interação com um mundo em constante mutação desperta a consciência para o investimento crescente na Educação, tido como uma prioridade, na formação de cidadãos responsáveis.

O renascimento da Escola, enquanto espaço para todos, determinou o aparecimento de vias alternativas para alfabetizar, num período mais alargado de tempo, um maior número de jovens.

Assim, no Ensino Secundário, os Cursos Profissionais na Escola Pública passam a formar técnicos especializados que possam ingressar no mundo profissional que há muito os espera.

A reflexão à volta da realidade do Ensino Profissional levou-nos a traçar o percurso evolutivo dos materiais didáticos no ensino do Inglês e a complementá-lo com as nossas atividades dinâmicas. Esta estratégia foi pensada por nós para envolver os alunos nas atividades *Do It Yourself*, inscritas nos materiais *homegrown* que criámos, atentando na perspetiva humanista que a Didática das Línguas Estrangeiras tem vindo a defender. Esperávamos, desta forma, não só motivar para a aprendizagem, mas também esbater a dificuldade associada à Língua Estrangeira ao articular conhecimento com as necessidades do mundo do trabalho.

A nossa investigação, sob a forma de estudo de caso, partiu do questionamento por inquérito para aferir do perfil dos nossos alunos, dos seus estilos de aprendizagem e da recetividade para as atividades dinâmicas adaptadas ao Técnico de Apoio à Infância. Dos quatro momentos, dois foram seguidos de um teste para que percebêssemos o impacto que a tarefa havia exercido na facilitação da aprendizagem. Terminámos com um segundo inquérito que nos deu um parecer favorável à continuidade das propostas *Do It Yourself*.

Ainda que conscientes da singularidade do nosso estudo, achámos que o trabalho de reflexão que promovemos à volta do Ensino Profissional pode tornar-se um contributo importante para a abordagem diferenciada do Inglês, ou mesmo de outras disciplinas, em que se adivinham constrangimentos causados pelo recente alargamento da escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: Ensino do Inglês, materiais *homegrown*, atividades *Do It Yourself*, Ensino Profissional, Didática.

ABSTRACT

The interaction with a rapidly changing world raises our awareness of the growing investment in education, seen as a priority, in the preparation of responsible citizens.

The rebirth of School as a space for everybody determined the emergence of alternative ways to teach a higher number of youngsters over a longer period of time.

As a result, at secondary level, the Professional Courses at the state school start training skilled technicians to enter the world of work for too long waiting for them.

The need for giving the professional teaching some thought, led us to track the progress of didactic materials in the teaching of English and to supplement it with our dynamic activities. Our strategy is aimed at involving students in DIY activities, an example of the homegrown materials we created, taking into account the humanistic approach Didactics of Foreign Languages has been reinforcing. We expected this way not only to motivate for teaching, but also to lessen the difficulty associated with foreign languages, by joining knowledge and the needs of the world of work.

Our investigation, by means of a case study method, stemmed from the questioning through inquiry to assess our students' profile, their learning styles and their response to dynamic activities adapted to the Nursery School Support Technician.

Among the four moments, two of them were followed by a test to make the impact of the task on the facilitation of learning clear. We ended up with a second inquiry which approved further DIY proposals.

Although aware of the uniqueness of our study, we find the reflective job promoted around Professional teaching capable of turning out to be an important contribution for the differentiated approach of the English Language or even of other subjects, in which one can predict some constraints caused by the recent widening of obligatory education.

Keywords: English teaching, *homegrown* materials, *Do It Yourself* activities, Professional Teaching, Didactics.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
ABREVIATURAS UTILIZADAS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – Contributos para uma reflexão sobre materiais didáticos	5
1.1 – A evolução dos materiais didáticos no ensino do Inglês	5
1.2 – A evolução do conceito de material didático	8
1.3 – Tipos de materiais	9
1.3.1 – Material impresso	10
1.3.2 – Material audiovisual	11
1.3.3 – Recursos educativos digitais (RED) para a Internet	12
1.4 – Do manual escolar aos materiais <i>homegrown</i>	15
1.5 – Das potencialidades dos DIY	25
1.6 – O desenho de materiais <i>homegrown</i>	29
1.6.1 – Características do material didático.....	30
1.6.2 – Fatores a considerar	31
1.6.3 – Etapas do processo	32
1.7 – Avaliação da aplicação do material <i>homegrown</i>	34
1.7.1 – Do docente	36
1.7.2 – Do aluno	37
CAPÍTULO 2 – Contexto educativo	40
2.1 – Do Inglês do Ensino Profissional	47
2.2 – Do programa da disciplina	47
2.3 – Da importância da diferenciação do processo avaliativo	49
2.4 – Do professor do Ensino Profissional	50
2.5 – Atividades dinâmicas no Inglês do Ensino Profissional	53
2.5.1 – Atividades consideradas neste estudo	54

2.5.1.1 – Construção de um dicionário de imagens sob o tema do <i>Hallowe'en</i>	55
2.5.1.2 – Construção de um miniálbum de apresentação e promoção de Portugal	56
2.5.1.3 – Construção de um dominó sobre o “Ambiente”	56
2.5.1.4 – Construção de uma caixa explosiva para contar histórias	57
CAPÍTULO 3 – Metodologia e desenho da investigação	58
3.1 – Fundamentos metodológicos.....	59
3.1.1 – O estudo de caso	61
3.2 – Recolha de dados	63
3.2.1 – O inquérito por questionário	64
3.2.2 – Teste	65
3.3 – Etapas e procedimentos do trabalho de campo	66
CAPÍTULO 4 – Apresentação e análise dos dados recolhidos	67
4.1 – Caracterização do universo	67
4.2 – Dos inquéritos por questionário	67
4.2.1 – Análise dos dados do 1º Inquérito	69
4.2.2 – Conclusões do 1º Inquérito	76
4.2.3 – Análise dos dados do 2º Inquérito	79
4.2.4 – Conclusões do 2º Inquérito	86
4.3 – Dos testes	88
4.3.1 – Análise dos dados do 1º teste	88
4.3.2 – Conclusões do 1º teste	91
4.3.3 – Análise dos dados do 2º teste	92
4.3.4 – Conclusões do 2º teste	97
CONCLUSÃO	99
BIBLIOWEBGRAFIA	104
ANEXOS	117
Anexo I – Atividades	117
Anexo I, 1 – <i>Hallowe'en worksheet</i>	118
Anexo I, 2 – Guião do <i>Hallowe'en Dictionary</i>	119
Anexo I, 3 – Miniálbum de apresentação e promoção de Portugal	120
Anexo I, 4a – <i>Dominó Environment (Part I)</i>	121
Anexo I, 4b – <i>Dominó Environment (Part II)</i>	122
Anexo I, 5 – <i>Explosion Box</i>	123
Anexo I, 6 – <i>PowerPoint Explosion Box</i>	124

Anexo I, 7 – Histórias para a <i>Explosion Box</i>	125
<i>Cinderella</i>	125
<i>Little Red Riding Hood</i>	126
<i>The Story of Goldilocks and the Three Bears</i>	127
<i>The three little pigs</i>	128
<i>The ugly duckling</i>	129
Anexo I, 8 – Fotografias das atividades	130
Anexo II – Questionários	132
Anexo II, 1 – 1º Questionário	132
Anexo II, 2 – 2º Questionário	134
Anexo III – Avaliação das atividades	136
Anexo III, 1 – 1º teste de vocabulário	137
Anexo III, 2 – 2º teste de vocabulário	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de materiais didáticos	10
Figura 2 – Etapas do processo de desenho do material didático	33
Figura 3 – Dimensões da avaliação da qualidade dos materiais <i>homegrown</i>	35
Figura 4 – Referencial de competências profissionais	51
Figura 5 – Complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa	60
Figura 6 – Etapas relevantes para a elaboração de um estudo de caso	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das turmas pelos diferentes níveis de ensino na ESP	41
Tabela 2 – Frequências das habilitações literárias dos pais dos alunos do 11ºCPI	44
Tabela 3 – Frequências e percentagens da utilização pelos alunos do serviço de Internet em casa	46
Tabela 4 – Elenco modular da disciplina de Inglês	48
Tabela 5 – Classificações do 11ºCPI na disciplina de Inglês (2012/2013)	50
Tabela 6 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à ausência de manual escolar na aula de Inglês	69
Tabela 7 – Frequências e percentagens de respostas relativamente aos estilos de aprendizagem preferidos pelos alunos	70
Tabela 8 – Frequências e percentagens de respostas relativas às atividades de Inglês que os alunos preferem fazer na aula	70
Tabela 9 – Frequências e percentagens de respostas relativas ao impacto das atividades de carácter lúdico-pedagógico na motivação para a aprendizagem do Inglês ...	71
Tabela 10 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à importância que os alunos atribuem às atividades lúdico-pedagógicas por eles realizadas	72
Tabela 11 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à mediação da professora aquando da promoção das atividades práticas	72
Tabela 12 – Frequências e percentagens das respostas relativamente ao tempo disponibilizado para a realização das atividades	73
Tabela 13 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à importância das atividades na fase de estágio	74
Tabela 14 – Frequências e percentagens de respostas relativamente ao grau de dificuldade que o Inglês representa com estas atividades	74
Tabela 15 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à continuidade que os alunos querem dar ou não às atividades lúdico-pedagógicas	75
Tabela 16 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à motivação exercida pela abordagem lúdica do Inglês com atividades diferenciadas	79
Tabela 17 – Frequências e percentagens das respostas relativamente ao potencial das atividades na promoção de uma aprendizagem facilitada	80
Tabela 18 – Frequências e percentagens das respostas relativamente ao índice de criatividade conseguido	81

Tabela 19 – Frequências e percentagens de respostas relativamente ao grau de limitação das dificuldades experimentadas	81
Tabela 20 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à seleção das propostas	82
Tabela 21 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à organização das atividades	83
Tabela 22 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à adequação dos materiais	83
Tabela 23 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à preparação da professora	84
Tabela 24 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à continuidade do investimento na promoção destas atividades	84
Tabela 25 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à possibilidade de utilização das propostas na fase do estágio	85
Tabela 26 – Frequências e percentagens de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 1º teste	88
Tabela 27 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 1º teste	89
Tabela 28 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas na Questão 3 do 1º teste	89
Tabela 29 – Frequências e percentagens de respostas com palavras corretamente identificadas na Questão 4 do 1º teste	90
Tabela 30 – Frequências e percentagens de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 2º teste	92
Tabela 31 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 2º teste	93
Tabela 32 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas na Questão 3 do 2º teste	94
Tabela 33 – Frequências e percentagens de respostas com legendas corretas na Questão 4 do 2º teste	95
Tabela 34 – Frequências e percentagens de respostas com palavras corrigidas na questão 5 do 2º teste	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das turmas pelos diferentes níveis de ensino na ESP	42
Gráfico 2 – Habilitações dos EE da ESP	42
Gráfico 3 – Frequências das habilitações literárias dos pais dos alunos do 11º CPI	45
Gráfico 4 – Frequência da utilização pelos alunos do serviço de Internet em casa	46
Gráfico 5 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à ausência de manual escolar na aula de Inglês	69
Gráfico 6 – Representação gráfica do número de respostas relativamente aos estilos de aprendizagem preferidos pelos alunos	70
Gráfico 7 – Representação gráfica do número de respostas relativamente às atividades de Inglês que os alunos preferem realizar na aula	71
Gráfico 8 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao impacto das atividades de carácter lúdico-pedagógico na motivação para a aprendizagem do Inglês	71
Gráfico 9 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à importância que os alunos atribuem às atividades lúdico-pedagógicas por eles realizadas ..	72
Gráfico 10 – Representação gráfica do número de respostas relativas à mediação da professora aquando da promoção das atividades práticas	73
Gráfico 11 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao tempo disponibilizado para a realização das atividades	73
Gráfico 12 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à importância destas atividades na fase de estágio	74
Gráfico 13 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao grau de dificuldade que o Inglês representa com estas atividades	75
Gráfico 14 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à continuidade que os alunos querem dar ou não às atividades lúdico-pedagógicas	75
Gráfico 15 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à motivação exercida pela abordagem lúdica do Inglês com atividades diferenciadas	80
Gráfico 16 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao potencial das atividades na promoção de uma aprendizagem facilitada	80
Gráfico 17 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao índice de criatividade conseguido	81

Gráfico 18 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao grau de limitação das dificuldades experimentadas	82
Gráfico 19 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à seleção das propostas	82
Gráfico 20 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à organização das atividades	83
Gráfico 21 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à adequação dos materiais.	83
Gráfico 22 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à preparação da professora	84
Gráfico 23 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à continuidade do investimento na promoção destas atividades	85
Gráfico 24 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à possibilidade de utilização destas propostas na fase do estágio	85
Gráfico 25 – Representação gráfica da frequência de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 1º teste	88
Gráfico 26 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 1º teste	89
Gráfico 27 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 3 do 1º teste	90
Gráfico 28 – Representação gráfica da frequência de respostas com palavras corretamente identificadas na Questão 4 do 1º teste	90
Gráfico 29 – Representação gráfica da frequência de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 2º teste	92
Gráfico 30 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 2º teste	93
Gráfico 31 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 3 do 2º teste	94
Gráfico 32 – Representação gráfica da frequência de respostas com legendas corretas na Questão 4 do 2º teste	95
Gráfico 33 – Representação gráfica da frequência de respostas com palavras corrigidas na questão 5 do 2º teste	96

INTRODUÇÃO

Se pretendermos traçar no tempo uma perspectiva evolucionista do processo de ensino-aprendizagem iremos naturalmente identificar mudanças no seu trajeto, umas mais significativas do que outras que, no seu conjunto, têm justificado a multiplicidade de reflexões, muitas com a credibilidade de um bom trabalho de investigação e que, por isso, poderão contribuir para interpretar e justificar as alterações registadas.

Vai já longe a defesa da premissa de que a aprendizagem da língua se alicerçava nos pilares do estruturalismo, em que o papel do professor se limitava quase que em exclusivo ao de transmissor de um conhecimento inquestionável que partilhava com um grupo de alunos a quem dificilmente era permitida ou expectável a interação.

O fenómeno da globalização, responsável pela liberdade de circulação, não só de pessoas, associado ao não menos importante fenómeno da informatização que descobre e apresenta novas modalidades e contextos de informação, comunicação e interação, facilitam e clarificam a valorização do saber línguas.

Para além do valor instrumental que lhes é reconhecido, o plurilinguismo surge agora como uma estratégia imprescindível à intercompreensão e à consequente promoção de coesão social. Não obstante as diferenças e semelhanças, favorecer-se-á desta forma o respeito e a admiração entre as pessoas.

Estão assim apresentados os eixos estruturantes de uma nova forma de olhar a Didática das Línguas: plurilinguismo e intercompreensão.

Do seio destas mudanças emerge uma dimensão humanista da aprendizagem das línguas que contribui para o desenvolvimento de atitudes de identidade, respeito, solidariedade, cidadania, escuta, diálogo e co-construção.

No âmbito do ensino do Inglês, sobre o qual recai o nosso enfoque, a influência destas alterações transversais ao tecido social, originou uma nova conceção da relação pedagógica. O professor, ao aceitar a importância da interação, deve acompanhar o movimento a favor da pedagogia da autonomia do aluno.

A orientação da ação político-didática abre-se à compreensão dos fatores sociais, culturais e políticos que a influenciam. Importa agora “ter consciência de que todo o indivíduo é resultado, em grande parte, do processo de socialização a que esteve sujeito” (Byram *apud* Bizarro, 2012: 123), mas valorizando o facto de que a nossa identidade não é congénita, mas antes que “[se constrói] na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida.” (Dubar, 1997: 13)

A democratização e massificação da escola é responsável atualmente pela reunião, no mesmo espaço físico, de alunos com perfis de desempenho reconhecidamente distintos e, como consequência, com índices de motivação heterogêneos.

A percepção das dificuldades que esta nova realidade traz consigo, lança desafios constantes à Escola, e implicitamente aos professores, que descobrem nos Cursos de Educação e Formação (CEF) e no Ensino Profissional (EP), uma saída possível.

Quando há alguns anos fomos, também nós, surpreendidos pelo flagelo, agora atualíssimo, da precaridade profissional, não pudemos recusar uma proposta que nos fez imergir totalmente num contexto muito novo para todos, a que continuamos ainda hoje afetos.

A nossa longa experiência no âmbito dos CEF e do EP expôs-nos a uma série de constrangimentos de índole variada que quotidianamente impunha um quadro de desmotivação indisfarçável e que nos obrigava a seleccionar, organizar ou construir de raiz todos os materiais didáticos necessários para cada aula.

A esta clara situação de desvantagem – quando comparada com a prática letiva de um qualquer professor do Ensino Regular – há que somar a nossa impreparação assumida para gerir um quadro de desfavorecimento tão evidente.

O trabalho de reflexão permanente em busca de soluções levou-nos a procurar na Didática, enquanto ciência e técnica de ensino-aprendizagem, algumas respostas. Ao permitir-nos a definição de “objectivos específicos, de conteúdos e actividades, apropriadas a esses objectivos e respectivos resultados a alcançar” (Santos & Gomes, 2005: 2640), demos visibilidade ao trabalho e papel proativo que desempenhamos, enquanto facilitadores e conavegadores das aprendizagens do aluno.

Sob estas influências, aliadas ao tempo, à vontade e necessidade urgente de nos reorientarmos, pensámos no desenho de um esquema estratégico-metodológico para encaminhar aqueles alunos. Traçámos, por isso, um percurso que pudesse ter eco junto do desgaste e desmotivação relatados por um lado, e por outro, que explorasse as potencialidades do sistema de ensino na resposta a tantas assimetrias.

Neste contexto, achámos por bem abraçar um projeto de investigação cuja pertinência julgamos muito atual, uma vez que entrou já em vigor o alargamento da escolaridade obrigatória, o que necessariamente deverá contribuir para uma adesão mais significativa aos agora cursos vocacionais e ao EP.

Assim, com este trabalho, pretendemos explorar as subtilezas que identificam o nosso grupo de alunos do décimo primeiro ano do Curso Profissional de Apoio à Infância (CPAI) a quem é conferido o direito de frequentar uma escola cujo projeto não os inspira, porque longe das expectativas criadas. Com eles experimentámos uma abordagem que prevê a concretização de atividades didático-pedagógicas incomuns no ensino convencional e que se baseiam em materiais *homegrown*¹ e nas atividades *Do It Yourself* (DIY) que propusemos.

Os objetivos definidos para esta investigação elencam-se de seguida:

- ✓ Analisar o impacto da abordagem com recurso a atividades dinâmicas no ensino do Inglês;
- ✓ Refletir sobre a aplicação dessas atividades;
- ✓ Perceber a motivação dos alunos na realização destas tarefas;
- ✓ Aferir do papel do professor enquanto mediador;
- ✓ Potenciar as valências do trabalho colaborativo rumo à pedagogia da autonomia dos alunos;
- ✓ Interpretar os resultados dos alunos sob uma aprendizagem baseada em atividades dinâmicas;
- ✓ Aproximar o mundo da escola do mundo do trabalho.

O trabalho está dividido em duas etapas cuja estrutura daremos agora a conhecer. Inauguramos a primeira com o enquadramento teórico percorrendo literariamente os contributos de autores vários que facilitarão a nossa incursão pelo mundo dos materiais didáticos. Ao seu trajeto, raramente descontinuado, e ao qual se foram sempre somando outros instrumentos, num crescendo de qualidade, funcionalidade, originalidade, mas também, complementaridade, quisemos dar o nosso contributo tendo em vista o enriquecimento e flexibilização para o contexto específico apresentado – o EP, concretamente o CPAI.

Os materiais *homegrown* emergiram da necessidade de desenhar um tipo de instrumento alternativo ao impresso, ao audiovisual e aos recursos digitais para a Internet. Sem negligenciarmos as potencialidades de todos eles, defenderemos os *homegrown* e, especificamente, os DIY, cujo processo de construção e avaliação será

¹ A grafia deste adjetivo varia em função do autor que a utiliza; porém, a nossa opção por *homegrown* é justificada pelo facto de nos termos inspirado em Harmer (2003) que a escreve desta forma.

por nós apresentado para atender a uma série de constrangimentos causados pela impossibilidade de adotarmos um manual escolar.

Na segunda etapa, daremos a conhecer o contexto educativo, a metodologia e os resultados da nossa investigação. Após uma apresentação sucinta dos fundamentos metodológicos para justificar a escolha do estudo de caso, o método de pesquisa selecionado, anunciaremos as etapas e os procedimentos do trabalho de campo que deverão contemplar a fase dos inquéritos por questionário e a fase dos testes. Os dados recolhidos serão depois apresentados e analisados, favorecendo um estudo em detalhe e com rigor que as conclusões deverão revelar.

Finalmente, teceremos, na conclusão geral, algumas considerações acerca da nossa experiência profissional baseada num modelo organizacional flexível que queremos defender, apresentando sugestões para investigações futuras que certamente poderão complementar este estudo de caso.

CAPÍTULO 1 – Contributos para uma reflexão sobre materiais didáticos

A premissa de que o Inglês é uma língua de comunicação universal por excelência é um dos melhores cartões-de-visita para motivar para a sua aprendizagem.

Da relação que se estabelece entre professor, alunos e materiais, e que se quer fortemente dinâmica, deverão surgir oportunidades de aprendizagens significativas² que atentem de forma refletida e consistente no envolvimento equitativo de todos os alunos.

As mudanças recentes registadas no panorama educativo português, que contemplam obrigatoriamente a formação dos jovens nos domínios digitais, determinam a redefinição das estratégias e dos recursos educativos, aproximando o ensino dos nossos alunos da sociedade digital em que se movem.

Assim, estão lançadas as bases na educação para um desafio arrojado que se coloca ao professor, corresponsável pelo acompanhamento das novas tendências, sensibilizando-o para um investimento cuidado na seleção, adaptação e/ ou produção de materiais didáticos.

1.1 – A evolução dos materiais didáticos no ensino do Inglês

Num passado não muito longínquo, no qual participámos, o manual escolar, então já “o «senhor» do ensino” (Tormenta, 1996: 11), resultava da escolha dentre uma oferta editorial parca. A efetiva incipiência da apresentação e exploração das sugestões didáticas propostas pelo manual fazia prever um trabalho de complementaridade sempre sob responsabilidade exclusiva do professor.

A qualidade das fichas que o docente construía, às vezes polícopiadas a *stencil* para minimizar custos, não era problematizada. A clara falta de mestria sob o “patchwork look” (Leffa, 2009: 149), que pautava a organização e apresentação daqueles enunciados frequentemente manuscritos, era desvalorizada. Relevava-se, no entanto, a possibilidade de aprofundamento lexical e gramatical que encerravam.

O leitor de cassetes na aula era um gesto verdadeiramente ousado. O material áudio não integrava o projeto editorial, e a escassez de recursos da Escola Pública

² Com esta expressão pretendemos referir-nos àquela aprendizagem em que o aluno não só desempenha um papel cognitivamente ativo, mas também um papel consciente.

condicionava o uso espontâneo que o professor lhe quisesse dar, uma vez que sujeito sempre a requisição antecipada.

Os dicionários bilingues de dimensões reduzidas eram outro dos escassos recursos didáticos disponíveis para a aprendizagem do Inglês a que muito poucos tinham o privilégio de aceder, porque, na maior parte das situações, resultava de um legado familiar comum a uma elite mais escolarizada. Por outro lado, o estatuto de material auxiliar que lhes era reconhecido não justificava o investimento do professor na sua promoção. Dos dicionários monolingues raramente se falava, sobretudo porque estavam pensados para um nível de proficiência pouco almejado.

Na fase de consolidação de conhecimentos todos os elementos concorriam de igual forma, e para muitos um (uns) não sobreviveria(m) sem o(s) outro(s).

A valorização crescente das necessidades e interesses do aluno, integrado agora num paradigma de mudança social, veio justificar o investimento crescente na produção e adaptação de materiais didáticos, o que simultaneamente contribuiu para promover o debate em torno desta questão. Na contemporaneidade, “The challenge, for teachers, is to get a good command of different tools that are now available for materials production.” (Leffa, 2009:164)

Com efeito, assistimos atualmente a uma produção quantiosa de materiais didáticos muitas vezes de qualidade ímpar, o que torna frequentemente demasiado moroso o processo de seleção. De forma assertiva, Block, afirma que “with the plethora of language-teaching materials on the market, the problem often seems to be one of knowing what to choose in a veritable land of plenty.” (1991: 211)

No caso particular do Inglês, a oferta torna-se ainda mais variada, porque deverá contemplar a produção de manuais e materiais estrangeiros. Neste domínio, é curiosa a valorização não raras vezes exacerbada do material nativo, como se esse representasse a proficiência de excelência enquanto garantia inequívoca. Day inscreve-o no “cult of authenticity”, justificando a expressão com o argumento de que “there is no empirical evidence that authenticity facilitates language acquisition, and citing evidence that learners find authentic texts more difficult than simplified or elaborated texts.” (Day *apud* Tomlinson, 2012: 161)

São também muitas as iniciativas disponibilizadas na *World Wide Web* (WWW) que nos permitem, por um lado aceder a muitos dos materiais didáticos produzidos por professores de Inglês no mundo e, por outro, contactar com o Inglês em situação autêntica.

Harmer refere-se a uma das valências que a WWW possibilitou:

One of the real advantages of the Internet is that now, for the first time, teachers and students have access to ‘authentic’ English wherever they happen to be working. There is reading material available and, increasingly, there are audio and video sites too where music, news and film can be listened to (...). (2003:149)

O papel indiscutivelmente relevante desempenhado pelos materiais didáticos justifica o trabalho reflexivo que desenvolveremos, porque, também para nós, “materials (...) do more than simply lubricate the wheels of learning.” (Nunan *apud* Griffiths, 1995: 50)

As subtilezas interpretativas que a citação vela tornam clara a dificuldade que o professor experimenta até que encerre o processo ideal de seleção de materiais didáticos, revendo-se na afirmação de Stadolsky: “The most important result that learning materials can achieve is to engage the emotions of learners. Laughter, joy, excitement, sorrow and anger can promote learning. Neutrality, numbness and nullity cannot.” (Stadolsky *apud* Wisniewska, 2011: 4)

O conhecimento de cada uma das realidades educativas com que trabalhamos, sustenta não só o esforço de nos aproximarmos do perfil dominante de aluno, mas ainda o de contemplarmos os diferentes estilos de aprendizagem presentes num mesmo contexto: “The material should take into account learner expectations and styles and should have a clear role in the learning/ teaching process.” (Cunningsworth, 1995:116)

As muitas publicações consultadas, e que servirão de base a este trabalho, centram-se, quase que em exclusivo, no manual escolar, o que pode conduzir a uma visão menorizante dos outros materiais didáticos, perspetivados como “auxiliares, secundários ou adicionais.” (Vilaça, 2009: 6) Pretendemos, por isso, demonstrar a aplicabilidade de outras opções determinadas pela necessidade de adaptação a uma realidade educativa específica junto da qual a utilização habitual do manual didático está vedada. Como observa Tomlinson, “We need to innovate and experiment if we are really to find out how we could make language learning materials more effective.” (Tomlinson, 1998: 341)

1.2 – A evolução do conceito de material didático

A expressão “material didático”, aplicada ao ensino do Inglês³, é frequentemente utilizada no âmbito da prática pedagógica sobretudo associada ao manual escolar e aos muitos materiais auxiliares que integram o projeto editorial: “Most people associate the term «language-learning materials» with coursebooks because that has been their main experience of using materials.” (Tomlinson, 1998:2)

O objetivo primeiro destes materiais didáticos é claramente o de auxiliarem e facilitarem o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o trabalho do professor e o dos alunos: “Teaching is a partnership between teacher and materials. Partnerships work best when they know the strengths and weaknesses of the other and is able to complement them.” (Hutchinson & Torres, 1994: 326)

Os contributos sistemáticos dados por Tomlinson, uma referência incontornável neste domínio, permitem-nos uma perspetiva eclética do conceito de material didático, uma vez que exploram dimensões mais subtis que realmente representam o panorama educativo universal:

Materials could obviously be cassettes, videos, CD-Roms, dictionaries, grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners. (Tomlinson, 1998: 2)

Este elencar de recursos materiais faz-nos tomar consciência da diversidade que o professor tem à disposição, o que lhe permite ousar para se aproximar da sua realidade educativa, e romper com a visão canonizada do manual escolar enquanto material de referência: “This spectrum of teaching resources has indeed opened up to other types of materials contrasting with the old idea that language teaching materials were just the course books.” (Salas, 2004:1)

O advento recente das novas tecnologias inscreveu-nos numa “sociedad red” (Castells, 2001) que pôs fim à “pre-digital era” (Leffa, 2009: 149), revolucionando, naturalmente, o conceito de material didático e sedimentando a credibilidade da afirmação de Apple por nós lida sob um registo quase profético: “A tecnologia está aí. Não se vai embora.” (2002: 127) Se, por um lado, assistimos curiosos ao surgimento de

³ Ainda que este seja o nosso domínio específico, cremos que algumas das considerações são generalizáveis e transversais ao ensino das línguas estrangeiras.

novos dispositivos de ensino passíveis de reinventar o processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, o esforço de requalificação de uma parte considerável do parque escolar, contemplou essa inovação e equipou muitas salas de aula com material que nos permite integrar aqueles novos contributos.

Dando conta destas mudanças no panorama social em geral, e no educativo em particular, Tomlinson redefiniu materiais didáticos, lembrando que “«materials for language learning» will be taken to be anything that can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, **websites and mobile interactions**⁴ (...)” (2012: 143)

O ritmo frenético que tem pautado todas as variações “neste universo cada vez mais marcado pela importância das competências digitais, pela cibercultura e pela globalização do «oceano de informações» “(Lévy, 2000:14) condiciona qualquer tentativa de prognóstico relativamente aos materiais didáticos no futuro.

As mais recentes descobertas ao nível tecnológico esgotam a construção de uma imagem que se nos afigure competitiva face à miríade de materiais didáticos atualmente disponível. Tomlinson, porém, aventura-se na apresentação deste prognóstico: “What I think will happen in the future is that materials will increasingly be delivered electronically through computers and smart phones, that commercially produced materials will continue to provide users with the materials they expect (...)” (2012: 171)

Preferimos aguardar com serenidade e acreditar que a interiorização das alterações, que julgávamos inimagináveis, servirão de alavanca para nos adaptarmos às vindouras, uma vez que “Todas estas ferramentas (...) e enorme jazida informativa não podem ser desaproveitadas pelo educador até porque, em princípio, está perante um público mais familiarizado com as novas tecnologias da informação e comunicação e há que tirar partido desse facto.” (Outeirinho, 2009:165)

1.3 – Tipos de Materiais

A abrangência do conceito de material didático na contemporaneidade, anteriormente registada no nosso trabalho, torna imperativa a sua organização. O

⁴ Negrito nosso.

esquema triádico abaixo representado visa perspetivar de forma sistematizada os diferentes tipos de materiais mais ou menos comuns à prática letiva atual:

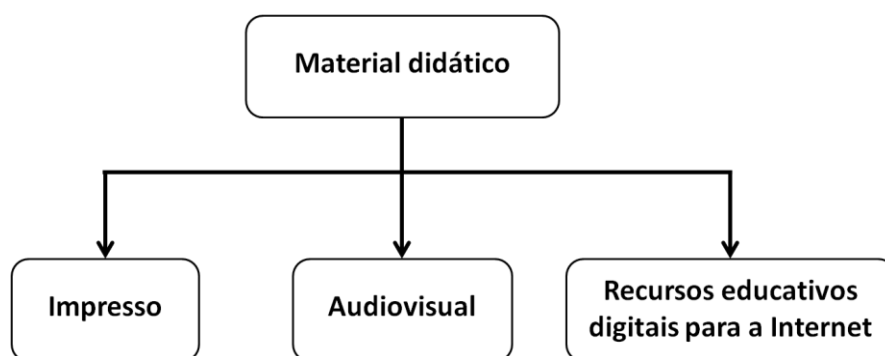


Figura 1 – Tipos de materiais didáticos. (adaptado de Bandeira, 2009)

1.3.1 – Material impresso

Ainda que possa parecer paradoxal, o material impresso continua a assumir um protagonismo inigualável no nosso sistema educativo, indiferente às profecias dos arautos que proclamavam o seu rápido declínio face às muitas potencialidades dos novos suportes eletrónicos.

Sob esta categoria, o manual escolar continua a ocupar o lugar cimeiro na maior parte das salas de aula, podendo a sua função ser ou não complementada pelo livro do professor, pelo caderno de atividades, pela obra de leitura extensiva, pela(s) gramática(s), pelo(s) dicionário(s), pelas fichas de trabalho temáticas ou de consolidação de conhecimento, pelos mapas, cartas, jornais, revistas, por documentos digitalizados e imprimidos de valor declaradamente didático, entre outros.

As características intrínsecas à natureza do material impresso deverão prolongar no tempo a sua utilização. A familiaridade que com ele desenvolvemos permite-nos já uma abordagem descontraída que pode facilitar e promover a aprendizagem. De uma forma geral, este material é fácil de manusear, de transportar e não requer equipamento acessório. Sentimo-lo como que uma extensão de nós, pelo que as anotações que neles registamos são muitas vezes pessoais e revestem-se de um código próprio, indecifrável para quem dele se aproprie. Favorece ainda o saber estruturado à distância de algumas

páginas ou de uma prateleira, e, se predispostos a investimentos, podemos vê-lo crescer à semelhança daquilo que somos e queremos conhecer, num esforço de complementaridade quase incessante.

Reconhecemos-lhe, contudo, algumas limitações, sobretudo motivadas pelas dificuldades interpretativas comuns a muitos dos leitores/alunos. Ainda que os enunciados escritos possam ser relidos e prevejam avanços e recuos mais ou menos frequentes, respeitando assim o ritmo individual de aprendizagem, podem não ser eficazes. A impossibilidade de se estabelecer interação em tempo real condiciona o êxito pleno do material impresso.

1.3.2 – Material audiovisual

Audiovisual. Pedag. Que é relativo a um conjunto de procedimentos pedagógicos baseados na utilização de técnicas visuais e sonoras, como diapositivos, filmes, disquetes, vídeos...como forma de sensibilização do aluno para determinado tema. (*Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo*, 2001: 421)

A definição dicionarística apresentada, embora genérica, antecipa algumas das aplicações que o material audiovisual encerra e que resultaram inovadoras após o desenvolvimento da tecnologia digital a partir dos anos 90. A substituição do sinal analógico trouxe consigo uma melhoria clara da qualidade, o que representa uma mais-valia para os materiais audiovisuais que sobrevivem pela imagem e pelo som, promovendo assim uma comunicação mais nítida, mais rápida, mais completa.

O cinema, a televisão, o vídeo, e mais recentemente o computador e a Internet, são os meios de comunicação que nos permitem utilizar na sala de aula, com fins pedagógicos por isso, e livres de direitos de utilização, programas de televisão (na íntegra ou parcialmente), anúncios publicitários, filmes, *software* educativo⁵, videoclips, canções/músicas, imagens, debates, entrevistas, entre outros. “Imagem, palavra e música integram-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens.” (Moran *apud* Bandeira, 2009: 20)

⁵ Que possibilita ou apela a um ensino-aprendizagem assistido por computador ou outro meio de leitura digital. Pode oferecer armazenamento, processamento e apresentação de informação multimédia. Para além destes aspetos, pode ainda apresentar diferentes graus de interação, e proporcionar a exploração de uma conexão e a articulação com outros meios utilizados.

Para além da função informativa, associada ou não à função lúdica que podem desempenhar, a utilização dos meios de comunicação na aula contribui para que o aluno aceda a um contexto situacional e cultural próprio, imprescindível a um bom desempenho linguístico. Ouvir o professor é útil, mas não basta, por isso o contacto a estabelecer, neste caso com o Inglês, deve ser tão direto quanto possível.

O material audiovisual está atualmente disponível em todos os projetos editoriais nacionais para o ensino do Inglês, num esforço de reafirmação e adaptação à nova realidade educativa.

Embora careçam de equipamento acessório (como sabemos insuficiente ainda em muitas escolas públicas⁶), o tratamento intuitivo que requerem facilita a sua utilização na sala de aula e pode, *a posteriori*, ser reutilizado. Muitos manuais escolares incluem-no no projeto do aluno, também.

O facto de o material audiovisual ser suficientemente apelativo para os jovens em idade escolar, permite-lhes investir de forma lúdico-pedagógica no seu processo de aprendizagem e, com isso, estimular o trabalho autónomo sob sua responsabilidade. Simultaneamente, respeita e valoriza a variabilidade do ritmo de aprendizagem individual ao permitir que os conteúdos possam ser trabalhados da forma como convier a cada aluno, contemplando já os avanços e recuos que se achem necessários.

1.3.3 – Recursos educativos digitais (RED) para a Internet

O despertar para as potencialidades da WWW na educação impôs o debate e fez crescer a aposta na produção e distribuição de recursos educativos digitais para a Internet, definidos no nosso trabalho enquanto “objecto ou serviço a que se acede através da Internet, que contém intrinsecamente uma clara finalidade educativa, se enquadra nas necessidades do sistema educativo português, tem identidade e autonomia

⁶ Muito embora o então Governo de Portugal tenha aprovado, em Setembro de 2007, o Plano Tecnológico da Educação (PTE), o maior programa de modernização tecnológica das escolas, visando transformar as escolas portuguesas em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, e preparar as novas gerações para os desafios da sociedade de conhecimento, a dimensão pensada para a iniciativa não foi totalmente conseguida.

Os sucessivos contratempos com a Parque Escolar, agravados pela conjuntura nacional atual, desaceleraram este ímpeto de renovação tecnológica, e muitos dos projetos de requalificação das escolas estão agora suspensos.

relativamente a outros objectos e satisfaz padrões de qualidade (...). (Ramos *et al.*, 2008: 81)

A diversidade da oferta na área dos RED determinou a exclusão de outros recursos digitais aos quais poderíamos querer atribuir elevado poder educativo, mas que, por não terem sido concebidos na origem com esse fim, esvaem-se daquela intencionalidade pedagógica⁷.

Os padrões de qualidade acima evocados inscrevem-se na necessidade experimentada de pautar a conceção dos RED pelo rigor que reconhecemos nos critérios de avaliação definidos no âmbito do Projeto SACAUSEF⁸ que visa “proporcionar à comunidade educativa em geral e aos professores em particular a informação pedagógica essencial sobre o *software* e sobre os recursos educativos digitais na Internet.” (*ibidem*, 82)

Dando resposta à necessidade imperativa de se agilizar a quantidade de RED agora “sob escrutínio”⁹, surgem inúmeras formas de os organizar assentes num “sistema de classificação que facilite a identificação, a organização e a localização” (*ibidem*). A biblioteca da *National Science Foundation* e o MERLOT¹⁰ são apenas dois desses modelos que permitem mudanças nas práticas dos professores e das escolas, não só pelos elevados níveis de envolvimento que promovem, mas também pelas novas estratégias de trabalho que perspetivam.

A Internet, utilizada numa primeira fase “sobretudo para disponibilização e transferência de informação” (Costa, 2007: 47) provou que “a informação só é útil quando passa do estado inerte a uma utilização com significado” (*idem*: 51) para o que muito contribuíram as tentativas de estruturar e organizar a informação/conhecimento.

As “quatro fases que permitem verificar uma evolução na construção de *sites*” (Carvalho, 2006: 55) dão-nos igualmente conta desse esforço de tornar a navegação na

⁷ Incluiremos neste trabalho uma listagem detalhada daquelas caraterísticas pedagógicas, mais ou menos essenciais que para nós definem a qualidade do material didático e que lhe conferem uma função intencional e declaradamente pedagógica.

⁸ Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e Formação. Trata-se de um dos projetos em desenvolvimento no âmbito do Ministério da Educação que resulta de uma parceria com a Universidade de Évora. Na sua fase inicial, o SACAUSEF centrou-se na avaliação e certificação de software educativo. O SACAUSEF atinge agora a fase de alargamento à avaliação e certificação de recursos digitais para a Internet (RED).

⁹ Aspas nossas.

¹⁰ A biblioteca da *National Science Foundation* é um centro de recursos disponível para a comunidade (professores, estudantes, investigadores e família), enquanto que o MERLOT, embora também um sistema de disseminação de materiais de aprendizagem, destina-se essencialmente a estudantes universitários.

Internet uma experiência significativa em termos educativos. A uma fase inicial que enaltecia o *layout* e o design gráfico, seguiu-se um período que tem como objetivo integrar outras ferramentas de comunicação que promovem a interatividade e a edição colaborativa *online*. Assim, o correio eletrónico, o *chat* com áudio ou vídeo, os fóruns, as comunidades de aprendizagem, as redes sociais, os blogues e as ferramentas *wiki* foram postos ao serviço da educação conferindo-lhe um sentido novo e envolvendo os utilizadores de forma assinalável.

Ao defender o aproveitamento do que as novas tecnologias de informação e da comunicação nos oferecem enquanto ferramentas pedagógicas, trata-se igualmente de desenvolver uma literacia digital e explorar não apenas recursos educativos, mas também estratégias e-educativas.” (Outeirinho, 2009: 170)

Refugiado no papel confortável de leitor que desempenhara, o utilizador não previra o papel “sublime”¹¹ de autor que lhe pode agora estar reservado num e-mundo que continuará a transformar o modelo pedagógico, em geral, e o processo de ensino-aprendizagem, em particular. As palavras de McFarlane parecem fazer sentido neste contexto:

(...) in terms of learning the ‘e’ term has less to do with electronics and much more to do with the other ‘e’s: the engagement of the learner, the enhancement of the learning, the experience of exploration, the ease of use, the empowerment of the learner to control the learner schedule and the execution of the learning programme. (*apud* Santos & Gomes: 2634)

Do aluno espera-se agora um papel mais ativo, pelo que deverá mobilizar competências várias, das quais destacamos as de resolução de problemas, em associação, ou não, com as competências interpessoais. A promoção da auto-aprendizagem sairá seguramente reforçada, quando e onde ele quiser, assim como a capacidade para aprender a aprender ao longo da vida.

A listagem de materiais didáticos apresentada sob cada uma das categorias não se esgota neste nosso trabalho, podendo ser alargada e complementada pela experiência da prática letiva de cada um. O contexto da aprendizagem, a criatividade, o perfil do aluno, o estilo de aprendizagem a adotar, assim como o estilo do próprio professor são fatores que podem condicionar ou expandir a oferta.

¹¹ Aspas nossas.

A singularidade de cada aula resulta, de sobremaneira, da possibilidade que assiste ao professor de poder combinar todos estes materiais ainda que inscritos sob tipologias diferenciadas. Ao fazê-lo, estará também a reconhecer o papel indelével que cada um pode desempenhar, isolada ou conjuntamente, na motivação para a aprendizagem, pois “Teenagers, if they are engaged, have a great capacity to learn, a great potential for creativity, and a passionate commitment to things which interest them (...). Our job, therefore, must be to provoke student engagement with material which is relevant and involving.” (Harmer, 2003: 39)

1.4 – Do manual escolar aos materiais *homegrown*

A supremacia inquestionável do material impresso no sistema educativo português, da qual já demos conta no nosso trabalho, tem como responsável primeiro o manual escolar, um resistente atento de perfil camaleónico que, por esse motivo, se tem adaptado de forma exemplar aos desafios que a massificação do ensino trouxe consigo: “(...) the textbook not only survives, it thrives (...) each new generation of books is more comprehensive and more highly structured than the last.” (Hutchinson & Torres, 1994: 316)

Ainda que mantendo inalterada a “sua característica de obra encadernada” (Gérard & Roegiers, 1998: 15), o manual escolar reposicionou-se numa tentativa de inovação e renovação pedagógica, o que justifica o impacto que continua a exercer nesta Sociedade da Informação e do Conhecimento, pelo que: “Numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais ou outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz.” (*ibidem*)

O prestígio de que goza explica os epítetos utilizados que fazem jus ao seu desempenho. Para Salas, ele é “the backbone of a language course” (2004: 3), para Sheldon, “the visible heart” (1988: 237) e “the route map of any ELT programme” (*idem*: 238), enquanto O’Neill, o considera “the jumping-off point for teacher and class.” (1982: 110) A própria Lei de Bases do Sistema Educativo¹², no Artº 41º-2, refere-o enquanto “recurso educativo privilegiado.”

¹² Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro e pelo Decreto-Lei nº 137/2012, Diário da República, 1.ª série – N.º 126 – 2 de julho de 2012.

A convicção do Ministério da Educação e da Ciência (MEC) de que ao manual escolar cabe um papel importante no processo de ensino-aprendizagem determinou a publicação de legislação¹³ visando acreditar as entidades que o avaliam e certificá-lo.

Nas escolas, o processo de seleção do manual escolar implica o preenchimento de um formulário¹⁴, criado também pelo MEC, tornando a sua escolha um ato refletido, partilhado e responsável que envolve todos os elementos dos diferentes grupos disciplinares.

Em muitas salas de aula, os manuais escolares são o único recurso disponível e “funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina” (Tormenta, 1996: 9), uma vez que concentram em si um conjunto de valências que favorecerão o processo de ensino-aprendizagem no seu todo, fomentando a autonomia pedagógica do aluno e incentivando-o a “aprender a aprender” ao longo da vida.

Nos últimos anos assistimos à publicação e partilha de um conjunto de materiais didáticos que orbitam a esfera do manual escolar, numa perspetiva de complementaridade, passíveis de desacelerar algum do investimento pessoal na prática letiva, tão absorvente já.

(...) Teachers today, new and experienced alike, are now offered a rich palette of materials to accompany any course they choose to adopt: Student's books, workbooks, detailed teacher's guides, videos, CDs, DVDs, electronic whiteboard materials, test-generating software, readers, website activities, downloadable lesson plans, teacher training packages and more. There is often so much material available that teachers could be forgiven for thinking that there is

¹³ A publicação do Decreto - Lei nº 108/ 86, de 21 de maio, e posteriormente do Decreto – Lei nº 57/ 87, de 31 de janeiro, tornaram possível o desenvolvimento de um sistema para apreciação de todos os manuais escolares, sendo criadas comissões de apreciação para cada disciplina e nível dos ensinos básico e secundário.

Em 1990, a publicação do Decreto – Lei nº 369/ 90 vem “assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar (...) através de um sistema de apreciação e controlo”.

A publicação da Lei nº 47/ 2006, de 28 de agosto, define um regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares do ensino básico e secundário aplicável às adoções de manuais a partir de 2008/2009. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto – Lei nº 261/2007, de 17 de julho, que vem especificar as normas a que deve obedecer a acreditação de entidades avaliadoras e certificadoras de manuais escolares, assim como o procedimento da avaliação e certificação por elas realizado.

Segundo um estudo promovido pelo Observatório de Recursos Educativos, num universo de nove países do espaço europeu, apenas Portugal apresenta este sistema de certificação prévia de manuais escolares.

¹⁴ Este documento que define os critérios de apreciação dos manuais escolares portugueses, contempla alguns dos princípios enunciados por Choppin (1992) que estabelece quatro dimensões principais sobre esta matéria: produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, veículo ideológico e cultural e instrumento pedagógico. As aproximações a Choppin tornam-se claras nos pontos relativos à organização, método, informação e comunicação.

simply no need – and indeed no time – for them to supplement with anything at all. (Littlejohn, 2011: 180)

Há, por isso, que valorizar a tranquilidade que um bom manual escolar pode propiciar, tantas vezes em articulação com uma organização clara, funcional, e da gestão equilibrada que faz na apresentação dos conteúdos com rigor científico: “In a textbook, teachers do find an appropriate sequence to follow and a support to base their daily teaching. Textbooks are good outlines that teachers can follow and adapt to their teaching, cultural, and institutional needs.” (Salas, 2004: 3)

Para o aluno, o manual escolar tornou-se também uma ferramenta pedagógica indispensável, cumprindo uma função ímpar ao nível da organização e estruturação do conhecimento: “Learners see the textbook as a «framework» or «guide» that helps them to organize their learning both inside and outside the classroom.” (Hutchinson & Torres, 1994: 318)

Atentando no perfil de aluno menos incauto, a quem assiste o direito de gerir o seu processo de aprendizagem autonomamente, o manual escolar, de forma inaudita se comparado com outros materiais didáticos, permite-lhe antever o objeto de estudo de aulas futuras e de se preparar/documentar para elas: “The chance to look ahead to future lessons and spending time preparing oneself for them is welcome to many learners.” (O’Neill, 1982: 106)

O manual escolar, fácil de transportar e folhear, rapidamente foi percebido enquanto “a source to lean on” (Salas, 2004: 4), podendo confortavelmente desempenhar um papel securizante em caso de dúvida motivada ou não por uma ausência do aluno: “If students have missed a class, have problems with a certain language aspect, want to review, practice, reinforce, or just know what comes ahead, they can find that information in the textbooks.” (*ibidem*)

Os elevados índices de sofisticação do manual escolar atual surgem num contexto específico que requereu uma tomada de posição célere por parte da indústria livreira confrontada com o despertar para as potencialidades das novas tecnologias. A desconfiança de que esse esforço atento é para manter está plasmada na afirmação de O’Neill:

(...) Whatever the other advantages of more modern ways of presenting material, such as video, it is impossible to carry them around in your pocket, look at them as you go home or to

work in a bus or train, and difficult to leaf backwards and forwards (...) It is an argument for the textbook, which may be supplemented by these modern aids but not supplanted by them. If it happens, I suspect it will not be long before the textbook is re-invented. We need such creative tools because language learning itself is nothing if it is not creative. (1982: 109)

A proeminência do manual escolar¹⁵ na resenha sucinta que acabámos de apresentar acerca de muitos dos seus benefícios, tornaram-no o *ex-libris* do sistema de ensino. As tentativas para o substituímos, parcialmente ou não, e investirmos depois noutros materiais são perspetivadas, por isso, de forma ostensivamente cética e projetáveis no “limiar da utopia.” (Tormenta, 1996: 11)

Se a escola a tempo inteiro intensificou o trabalho docente, adivinha-se que a opção pela adaptação do manual escolar não acontece apenas para “cosmetic entertainment.” (Maley, 1998: 281)

Identificando-nos com o pressuposto de que: “No coursebook designed for a general market will be absolutely ideal for your particular group of learners, but the aim is to find the best possible fit, together with potential for adapting or supplementing parts of the material where it is inadequate or unsuitable” (Cunningsworth, 1995:5), interpretamos com naturalidade essa necessidade de complementaridade do manual escolar: “despite the bounteous harvest of ELT materials which the last decade and a half has provided, published materials do not always provide the type of texts and activities that a teacher is seeking for a given class” (Block, 1991: 211), pelo que o manual escolar “can and should allow for adaptation and improvisation.” (Kitao & Kitao, 1997)

Paralelamente, a experiência profissional provou-nos que a natureza das relações que se estabelecem no decorrer da aula, ou ainda da fase de planificação, pode pressupor alterações que visem responder com mais eficácia a um determinado grupo de alunos, ou a uma determinada situação, identificando-se assim a destreza dos profissionais da educação mais experientes que arriscam essa demarcação do manual: “experienced teachers do not tend to follow the script or a course book inflexibly. They add, delete and change tasks at the planning stage, and they replace plans during the lesson in response to the interaction that takes place.” (Edge & Wharton, 1998: 300)

Tomlinson refere-se a esta utilização parcial do manual escolar enquanto “Materials Adaptation” que define como:

¹⁵ Este tema é pródigo em controvérsias, embora não pretendamos aprofundá-las por serem alheias à temática central do nosso trabalho.

Making changes to materials in order to improve them or to make them more suitable for a particular type of learner. Adaptation can include reducing, adding, omitting, modifying and supplementing. Most teachers adapt materials every time they use a textbook in order to maximize the value of the book for their particular learners. (1998: xi)

Salas recupera esta definição, embora a complemente, e torna-a deste modo mais abrangente e objetiva, acrescentando: “replacement, re-ordering, and branching/offering alternative ways to do the same activity, e.g. drawing, writing, preparing a speech, looking for a song.” (2004: 2)

Clarke regista também que:

Despite the limitations of external syllabuses, especially those which use published courseware as their core, I believe there are still considerable and widely neglected possibilities of engaging learner opinion and creativity. Adaptation along the lines suggested can not only make the existing materials more relevant to the learners’ interests, but also more motivating through the generation of a greater degree of commitment. (1989: 140)

De acordo com Maley, “Materials adaptation is easier in the sense that teachers can use texts in different textbooks. (...) The text is the same given in the textbook, but exploited and used differently.” (1998: 281)

O objetivo desta estratégia é sobretudo o de flexibilizar o uso do manual para partir rumo à nossa realidade educativa, e ao fazê-lo tornar o ensino do Inglês mais significativo, aproximando e articulando os interesses da escola com os do cidadão em que o aluno se transformará: “Viewing coursebooks as flexible utensils sounds more appropriate. Teachers have the responsibility and the ability to creatively enhance their coursebook’s potential by adapting it to fit in with the specificities of their learners’ needs and their own learning context.” (Sousa & Hurst, 2011: 7)

Em Portugal, os professores movem-se essencialmente entre a primeira opção, o uso exclusivo do manual escolar, e a segunda, a adaptação do manual escolar a outros materiais didáticos, indo ao encontro do que Fernandes advoga: “O manual escolar ainda é o mais «democrático» (...). O que se defende é que os próprios manuais escolares contenham estratégias que prevejam o recurso a outros materiais e que sugiram actividades didáticas que enriqueçam a acção educativa, quer na sala, quer fora dela.” (1999: 177)

Por incluir, porém, estão ainda os professores, em número significativamente inferior, que não utilizam manual escolar na aula: uns que voluntariamente optam pela sua eliminação, outros que inevitavelmente renunciam à sua utilização¹⁶. É sobre o desafio ousado proposto aos últimos que nos debruçaremos agora.

A aposta crescente no EP, do qual somos uma representante experiente, determina um trabalho de adaptação residual e de produção autónoma de materiais didáticos sistemática, motivado, no nosso caso particular, pela decisão devidamente fundamentada para a não adoção de manual no EP.

As limitações legais impostas pelos Direitos de Autor¹⁷ impõem regras que respeitamos e que nos impedem de polícopiar e distribuir aos nossos alunos materiais adaptáveis. Assim, a alternativa será investir na produção de materiais didáticos unicamente sob nossa responsabilidade e que designaremos de materiais *homegrown*¹⁸:

Many of the pictures, cards, OHTs or realia items which we bring into class will have been made or designed by teachers themselves. We may also want to record our own audiotapes or produce our own videos. Homegrown materials range from grammar worksheets to word/sentence cards, from OHTs with words or exercises to photocopied texts (or texts from the Internet) that we design our own exploitation for (...) but even where we are using ready-made material that we are happy with, we will still want to supplement it from time to time with material that we have prepared especially for our own groups. (Harmer, 2003: 305)

A esta lista de possibilidades de concretização dos materiais *homegrown*, para nós inacabada, acrescentaremos outra sugestão que criámos e que designaremos de

¹⁶ O Despacho Normativo 4/ A de 2008, relativo à natureza dos custos elegíveis dos Cursos Profissionais, inclui, nesse âmbito, os materiais de preparação de aulas. Os livros/ manuais podem por isso ser considerados elegíveis enquanto suporte de desenvolvimento da formação, limitando por este motivo o número de exemplares com o mesmo título.

¹⁷ O Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos (Aprovado pelo Decreto-Lei nº 63/ 85, de 14 de março, e alterado pelas Leis nºs 332/ 97 e 334/ 97, ambos de 27 de novembro, pela Lei nº 50/ 2004, de 24 de agosto, pela Lei nº 24/ 2006, de 30 de junho, e pela Lei nº 16/ 2008, de 1 de abril), no Artº 75º, 2, f) considera lícita, sem o consentimento do autor, “A reprodução, distribuição e disponibilização pública para fins de ensino e educação, de partes de uma obra publicada, contando que se destinem exclusivamente aos objetivos de ensino nesses estabelecimentos e não tenham por objectivo a vantagem económica ou comercial, directa ou indirecta”. O Artº 76, 2, h) torna claro que a reprodução ou citação não podem ser tão extensas que prejudiquem o interesse por aquelas obras. Justifica-se assim a decisão pela não usurpação de qualquer manual escolar, não obstante as condicionantes específicas do Ensino Profissional.

¹⁸ Este termo é utilizado por Harmer (2003) para designar os materiais utilizados pelo professor na aula depois de ele próprio os ter concebido. Outros autores optaram por palavras sinónimas: *home-made materials* (O'Neill, Block, Masuhara e Tomlinson) , *teacher-generated material* (Sheldon) e *in-house materials* (Tomlinson) que empregaremos também no nosso trabalho.

atividades *DIY*¹⁹, conceito que mais à frente no nosso trabalho será apresentado e explorado.

A inscrição desta opção sob este tópico é justificada pelo facto de também aqui identificarmos os padrões definidos para esta categoria, e ainda por descreverem com lealdade, muitos dos momentos da nossa prática letiva situada naquele oceano de peculiaridades.

Este processo criativo com “personal touch” (Block, 1991: 214) inscreve-se no “materials development” que Tomlinson defende de forma acérrima:

We should be proud (...) about the progress made in materials development. We have reached a situation in which high quality materials are available throughout the world to help learners to learn languages. These materials have taken advantage of recent developments in technology and of our recently increased knowledge of how languages are learned (...). We must continue to strive towards the development of materials which give even more learners the chance of satisfaction and success. (1998: 340)

No entanto, o tempo investido na preparação destes materiais é muitas vezes exorbitante e:

We should not lose sight of the fact that participants involved are people with their own busy and complicated lives to lead. However dedicated the teacher may be, the lesson is still one part of a job that has to be done to earn a living, and the amount of time and effort that can be put into any lesson has to be balanced against all the other competing interests of the individual's life – family, home, shopping, travel to and from work, leisure and so on. (Hutchinson & Torres, 1994: 321-322)

O esforço de conciliação do professor que trabalha com turmas do EP e turmas do Ensino Regular é imenso; porém, esta é também a possibilidade única de fazer uma aproximação à tipologia do curso que os nossos alunos elegeram. Os manuais escolares disponíveis para o EP não valorizam as assimetrias do perfil de saída²⁰ dos diferentes técnicos dos cursos profissionais, nem apresentam qualquer proposta de trabalho que

¹⁹ Cf. Entrada dicionarística Bricolage; Sistema Faça-você-mesmo (Porto Editora, 2008: 227).

²⁰ A apresentação de cada um dos Cursos Profissionais inclui, nos referenciais que norteiam o seu funcionamento, a definição dos técnicos a formar. O Técnico de Apoio à Infância é o profissional apto a acompanhar e vigiar crianças, de modo a garantir a sua segurança e bem-estar, colaborando na organização e desenvolvimento das atividades educacionais, enquanto que o Técnico de Contabilidade é o profissional que organiza e efetua o registo e o tratamento de dados contabilísticos das organizações, empresas ou serviços públicos para a elaboração de relatórios económico-financeiros.

promova essas singularidades, ignorando que “a preparação de um material é em si um modo objectivo de prestar atenção em quem nos ouve.” (Tezza, 2002: 5)

Assim, os materiais *homegrown* conferem-nos a possibilidade de respeitar a opção daqueles jovens que refletidamente quiseram demarcar-se do registo do Ensino Regular, promovem ajustamentos à tipologia do curso, e evitam perigar a motivação dos inscritos numa realidade que sabemos e percebemos de forma diferente:

(...) The learner's cognitive, emotional, and pragmatic needs should be taken into account in the design of language learning programmes, on the grounds that attention to certain utilitarian and affective factors which had hitherto been ignored would produce, quite simply, better motivated learners and thus better results. (Clarke, 1989: 133/134)

À semelhança, porém, do passível de ser registado junto de qualquer uma das outras opções apresentadas, também esta se inscreve num quadro quase completo de apreciações críticas, muitas nem sempre pertinentes, que exploram alegados constrangimentos dos materiais *homegrown*.

Há mais de duas décadas, por isso para nós entendível na sua qualidade de documento datado, O'Neill comentava estes materiais adotando um registo que lhes era desfavorável, não só em termos estéticos, mas ainda pelas condicionantes então já experimentadas ao nível do armazenamento:

Home-made materials tend to get shabby very quickly and, even in these days of high-quality photocopies and word processors, cause enormous productions and storage problems (...). Sheets of paper, particularly A4 paper, issued in batches to learners throughout a course a terrible habit of getting lost and confused, and are difficult to carry about. (1982: 107)

Em consonância com este autor, na observação crítica que faz do material *homegrown*, Sheldon afirma que “teacher-generated material often has less credibility than a published textbook.” (1988: 238)

Curiosamente, o papel subestimado do material *homegrown* prolongou-se no tempo, continuando-se a relevar sobretudo a sua falta de cuidado estético:

The teachers' homegrown materials may be more finely tuned to the local classroom needs with valid methodological awareness but the colourful or glossy appearance of commercial coursebooks may be more eye-catching and may even seem to the learners to have more face validity. (Masuhara, 1998: 246)

Volvida que está mais de uma década desde a data da nossa última nota de insatisfação com o material *homegrown*, cremos que a seriedade dos profissionais de educação a cargo de quem está uma missão que se julgava quase impossível, tem tentado devolver aos materiais que produzem um estatuto de grande credibilidade: “(...) reality also forces teachers to find ways to spice up their classes without falling into a dangerous and tedious routine.” (Salas, 2004: 5)

Lamentavelmente, a pouca visibilidade que se reconhece aos materiais *homegrown* limita o forte impacto que muitas vezes podiam assumir; contudo, de novo graças à onnipresença da Internet nas diferentes esferas da nossa vida, e ao consequente investimento nos recursos educativos digitais para a Internet, é já possível publicar/partilhar com uma comunidade virtual mais ou menos alargada muito do que produzimos. A vantagem aí reside também na sensibilização e motivação dos professores de Inglês que em comum ostentam uma vontade legítima de mostrar, frequentemente para aprovar, aquilo que produzem com o objetivo de facilitar e motivar para a aprendizagem desta língua: “we need to incorporate features into the materials which we know can facilitate language learning.” (Tomlinson, 1998: 342)

Num passado recente, habituámo-nos a colaborar regularmente com um dos vários sítios pedagógicos para professores de Inglês – *ESL printables*²¹ – cuja organização e regulamentação reconhece e enaltece o esforço de cada um na promoção de “our product.” (Lin & Brown, 1994: 152)

Ainda que possamos considerar o *feedback* que obtemos uma forma meramente empírica de aferir da qualidade e pertinência dos nossos materiais *homegrown*, os comentários e o número de *downloads* efetuados dão frequentemente pistas para que nos sintamos cada vez mais empenhados neste tipo de investimento.

Em primeira instância, porém, a satisfação evidenciada pelos nossos alunos lisonjeados com as muitas propostas “for your eyes only” (Block, 1991: 215), promovem a nossa entrega tornando-a o nosso *modus operandi* de eleição: “Students appreciate teachers who prepare their classes, and materials give clear and tangible evidence of preparation.” (*idem*: 214)

²¹ Este é um sítio para professores de Inglês de todo o mundo para partilha de materiais variados, desde a simples ficha de trabalho, passando pelos planos de aula, exercícios *online*, aulas para *Smart boards*, *PowerPoints*; disponibiliza também *links* para outros recursos educativos na Internet e promove um fórum de discussão para esclarecimento de dúvidas ou outros tópicos de igual relevância. Para fazer *download* destes materiais, o professor terá de publicar um trabalho seu e com ele obter trinta pontos (um ponto equivale a um *download*). Este é o número mínimo que permite que façamos trinta *downloads* diários; se ultrapassarmos este limite, veremos os nossos pontos descontados na proporção direta do número de materiais retirados.

Surpreendentemente, este é o único tipo de material que nos permite interpretar eficazmente a nossa realidade educativa, perceber as áreas e potencialidades exploráveis e ajustarmo-nos a ela, visando envolver conscientemente os nossos alunos na construção da aprendizagem do Inglês: “By engaging the learner’s interest in the nature of the teaching materials through working on them in some way, a greater degree of commitment and sense of purposeful activity will be generated.” (Clarke, 1989:135)

A aparente desconstrução do conhecimento que uma abordagem com materiais *homegrown* privilegia, aproxima duas realidades até então mais distantes – a do professor e a do aluno – e ao fazê-lo corresponsabiliza a última pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem ao qual confere atenção acrescida:

We learn best when we see things as part of recognised pattern, when our imaginations are aroused, when we make natural associations between one idea and another and when the information appeals to our senses. (Berman *apud* Wisniewska, 2011: 4)

Nesta fase do ensino em Portugal, na qual se inscreve, a um ritmo quase frenético, a realidade do EP, há que sensibilizar para a evolução da Didática, cujo enfoque recai agora sobre o estreitamento da “relação entre teoria e prática, tanto no que se refere à produção como à mobilização do conhecimento didáctico”. (Ponte, 2003: 4)

Os currículos refletem atualmente uma organização que privilegia a interdisciplinaridade, assim como as dimensões transversais que nos remetem para o paradigma da colaboração e da construção coletiva do conhecimento. Ponte acrescenta que: “Para além da clássica relação triádica saber-professor-aluno é preciso entrar em linha de conta com a instituição escolar e a comunidade onde se inserem os diversos actores educativos e o próprio saber que se pretende que seja aprendido pelo outro.” (*idem*: 5)

Assim, ao promovermos os materiais *homegrown*, estamos a valorizar as especificidades que este contexto emergente anuncia, e, sinal dos tempos, e já noutra âmbito, a investir na qualidade estética que agora se impõe.

The idea of materials production in language teaching has always been associated with cutting and pasting. In the pre-digital era, teachers used scissors to cut magazines and newspapers to prepare their activities. In the computer age, they use browsers to download files from the Internet, break them up into pieces and merge these pieces into a new file. The new process is

apparently the same, but the final product is graphically very different, as the patchwork look of pre-digital era is removed. (Leffa, 2009: 149)

As ferramentas hoje disponíveis permitem-nos aproximar daquela que para muitos parece ser a referência para o ideal da conceção estética: o manual escolar.

O esforço de adaptação a qualquer realidade nova (educativa ou não) não pode ser desvalorizado, projetando aqueles que nele investem num paradigma de alegadas inconsistências.

No âmbito da educação em Portugal percebemos que a pluralidade no campo dos materiais, e a democraticidade que nos assiste na fase de seleção, irá continuar a favorecer a identificação de constrangimentos em todos os materiais: “Materials will always be constraining in one way or another.” (Maley, 1998: 287)

Os materiais *homegrown*, porém, armazenam um forte potencial que pode mesmo favorecer a produção do manual escolar: “the study of the production and use of supplementary homegrown materials may offer insights and suggest new directions for future materials (...)” (Masuhara, 1998: 258), porque “they are an essential part of the process through which new textbooks and published materials get written. It is a process that often begins with a nibble, which becomes a bite and then a gulp.” (O’Neill, 1982: 110)

1.5 – Das potencialidades dos DIY

O contexto a que nos habituámos a associar a expressão DIY demarca-se de forma clara deste com que nos ocupamos agora. Descreve, habitualmente no âmbito da bricolage, uma atividade, estruturada ou não, a realizar pelo cidadão comum com interesse/motivação na/pela construção de alguma coisa. Normalmente esta atividade está confinada a uma esfera privada, uma vez que frequentemente associada ao conforto do lar, como o atesta esta definição dicionarística:

DIY (BrE) – the activity of making, repairing or decorating things in the home yourself, instead of paying somebody to do it (abbreviation for “do it yourself”). (Hornby, 2003: 369)

Noutro âmbito, mais próximo já do âmago do nosso trabalho, vemo-lo ser utilizado por Maley (1998) enquanto abordagem capaz de romper com uma visão tradicionalista do processo de ensino-aprendizagem, ao substituir o manual escolar por um trabalho autónomo desenvolvido pelo professor.

Sob a abordagem DIY, Maley apresenta duas opções. Na primeira, que designa de *Skills Modules*, o professor pode organizar o seu curso com base no material que ele ache necessário para trabalhar cada uma das competências nos diferentes níveis, com a vantagem de se aproximar das necessidades dos alunos e do grau de progressão na aprendizagem da língua:

Teachers may decide to abandon the idea of a single coursebook altogether and instead to erect their own course based on one or other of the several skills series now on the market. This gives teachers the freedom to choose material at different levels for different skills, according to the needs and level of the learners. (1998: 282)

A segunda opção, designada de *resource option*, configura um cenário em que o professor assume uma tarefa mais ousada, porque ele próprio colige, dos materiais disponíveis no mercado, aqueles que melhor se ajustam às necessidades dos alunos e constrói assim aquilo que entendemos ser uma sebenta²²:

This is a more radical option in that teachers draw upon the whole range of available resource materials to put together a course they feel is more in accordance with their students' needs. (*ibidem*)

Ainda no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, Harmer refere-se ao “DIY teacher” (2003: 107), deixando antever o perfil daquele profissional de educação que investe o seu tempo em vastos recursos materiais para criar o seu próprio programa de línguas claro e coeso, função esta análoga à que Wyatt define para o “DIY Designer of English Language Teaching Materials” (2011), embora neste caso o faça com o objetivo de complementar o manual escolar.

Neste trabalho, a expressão DIY é porém por nós adaptada ao contexto do ensino do Inglês no EP, emergindo da importância que atribuímos à motivação²³ e

²² Documentos impressos e compilados para uso de um grupo de estudantes.

²³ “Não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido.” (Lourenço & Paiva, 2002: 139)

corresponsabilização dos nossos alunos na construção de alguns dos seus próprios instrumentos de aprendizagem.

Semanticamente, aproximamo-nos da ideia que o conceito de DIY traduz – criação, construção – embora o utilizemos outrossim para descrever atividades dinâmicas²⁴ que pressupõem, da parte do aluno, sob orientação do professor, o desenho de um material didático no qual imprimirá a sua própria marca.

A originalidade das atividades DIY, pensadas exclusivamente para os alunos de Inglês do CPAI, assenta num esforço eclético de conciliação dos conteúdos de Inglês com outros saberes comumente associados à esfera dos trabalhos manuais/bricolage²⁵.

A planificação destes momentos pode contemplar os diferentes tipos de material²⁶ de forma isolada ou combinada. Ao aluno será então atribuída a tarefa de seguir as instruções que o guião reflete, concebido para orientar, facilitar e registar, para utilização futura, os procedimentos a adotar.

A introdução dos DIY nas aulas de Inglês do CPAI investe, de forma criteriosa, em procedimentos didáticos que exploram e promovem potencialidades várias ao nível do processo de ensino-aprendizagem que elencaremos seguidamente:

- ✓ Ludicidade – o ambiente descontraído criado com a realização de um trabalho que explora a esfera da bricolage tem de promover a ludicidade em associação com uma vertente necessariamente pedagógica;
- ✓ Criatividade – ao reconhecerem o valor do material que desenham, os alunos implicar-se-ão no processo e darão o seu contributo com ideias que julgam conferir-lhes a diferença;
- ✓ Originalidade – a importância do tempo disponibilizado para o desenho da atividade, o espaço, os materiais auxiliares necessários e o respeito pela liberdade criativa são cruciais para que consigamos alcançá-la;

²⁴ O sentido que pretendemos conferir a esta expressão circunscreve-se exclusivamente ao âmbito do desenho de materiais que apresentamos com o nosso trabalho. Significa, por isso, uma atividade que pressupõe do aluno interação e envolvimento com/na construção de instrumentos de ensino-aprendizagem, investidos na exploração das potencialidades de um estilo de aprendizagem cinestésico, visual, auditivo pouco frequentes, sobretudo junto de alunos do ES.

²⁵ O advento das tecnologias de informação e comunicação permitiu, segundo Leffa, uma *bricolage digital* que veio substituir a *bricolage de corte e cola*.

²⁶ Referimo-nos aos materiais impressos, audiovisuais e aos recursos educativos digitais para a Internet anteriormente apresentados no nosso trabalho.

- ✓ Utilidade – a noção de que o investimento valerá sempre a pena é um aspeto fundamental na motivação para o desenho do material;
- ✓ Sentido de responsabilidade – a interdependência das tarefas, que os elementos do grupo ou do par espoleta, põe a tónica no sentido de responsabilidade, sob pena de condicionar o êxito do trabalho no seu todo. O momento de auto e hétero avaliação que encerram o processo deixam antever a maturidade do aluno relativamente à sua prestação e atentam no espírito de competitividade saudável para apresentar o melhor resultado;
- ✓ Promoção de autoestima – o aluno sente-se valorizado por contribuir para a construção de um instrumento de aprendizagem pelo qual também ele é responsável;
- ✓ Diversidade da forma social de trabalho (FST) – as atividades são frequentemente pensadas para promover o trabalho de pares e/ou grupo;
- ✓ Flexibilidade – o aluno percebe que pode adaptar aquele esquema de construção a outra qualquer situação, uma vez que lhe assiste facilidade no processo de desenho do material;
- ✓ Promoção de outros estilos de aprendizagem – o investimento num trabalho mais prático que os DIY fomentam, aproxima-se dos alunos cinestésicos e visuais-espaciais²⁷;
- ✓ Interdisciplinaridade – as competências adquiridas noutras áreas disciplinares, como por exemplo as competências digitais, contribuem para o grau de qualidade do material DIY;
- ✓ Apresentação de diferentes estratégias de compreensão e memorização – ao trabalhar diretamente um tópico de vocabulário, ou uma estrutura gramatical, alargar-se-ão as possibilidades para a sua compreensão e consequente memorização;
- ✓ Aplicação e consolidação de conhecimentos – a natureza intrinsecamente lúdica dos DIY não está dissociada de uma vertente

²⁷ Da análise do *Cone da Experiência* que resulta da investigação de Dale (1969), percebe-se que o aluno que é levado a agir, retém 90% da informação. As actividades DIY, uma vez que contemplam uma vertente nitidamente prática, poderão obter maior êxito.

pedagógica que tem como objetivo aplicar conhecimentos e, ao fazê-lo, consolidá-los;

- ✓ Aplicabilidade no mundo do trabalho – a especificidade dos DIY permitir-nos-á contribuir para o alargamento das experiências a desenvolver junto do estabelecimento de ensino (creche ou jardim-de-infância) onde o aluno irá estagiar no 12º ano.

Esta lista resulta das leituras²⁸ que fizemos, e da reflexão pessoal que daí resultou, mas com ela não pretendemos esgotar as múltiplas potencialidades dos DIY. Pretendemos, isso sim, demonstrar a versatilidade do conceito e motivar para a exploração destes instrumentos de ensino-aprendizagem, sobretudo junto de um público-alvo que se diz e assume diferente daquele que caracteriza o Ensino Regular.

A liberdade que conferimos à gestão e apresentação de conteúdos favorece incursões como estas que, obedecendo às orientações programáticas que conhecemos, nos permitem contribuir para uma abordagem que queremos diferenciada, e que neste caso em particular, cremos original. Ao fazê-lo estamos ainda a investir nas nossas convicções acerca da forma ideal de otimizar e inovar o/no processo de ensino-aprendizagem, e a valorizar as competências profissionais com que melhor nos identificamos:

For classroom routines to be more than protective routines, it is minimally necessary for teachers to be operating with their own beliefs about the pedagogical value of those activities – with their own notions or theories of how learning comes about and how the teaching is being done in bringing it about. (...) They should be theories to which teachers see the most truth or plausibility and with which teachers are most able to identify, at a given time. (Prahbu, 1992: 237)

1.6 – O desenho de materiais *homegrown*

Ainda que numa leitura isolada possa parecer pouco consensual afirmá-lo, os professores que acumulam a tarefa árdua de desenhar materiais “tailor-made” (Maley, 1998: 282), experimentam uma posição privilegiada no processo de ensino-

²⁸ O’Neill (1982), Clarke (1989) e Block (1991) são algumas das nossas referências.

-aprendizagem, uma vez que lhes é reconhecida a possibilidade de explorarem as necessidades dos alunos, cujo desempenho conhecem bem, e de tornarem o trabalho de sala de aula mais eficaz, humanizando-o:

The need for materials production becomes clear with the trend towards contextualization and the move from Communicative Language teaching to Task-Based Language Learning. Instead of consuming teaching materials produced by other people in other places, teachers can design their own materials for their own classes. The chances for meeting students' needs are greater, as are the challenges for the teachers. (Leffa, 2009: 163)

Para conseguir aproximar-se, no entanto, deste lugar cimeiro de autoridade, percebe-se que está implícito um trajeto que deverá reunir um conjunto de elementos que só farão sentido quando lhes é devolvida alguma coerência, o que resulta do estabelecimento de conexões várias entre as fases que precedem o desenho do material *homegrown*.

No nosso trabalho iremos, por isso, registar os passos para nós mais significativos na construção de uma plataforma sólida sobre a qual crescerá o material didático. Ao rememorar das características daquele que para nós é um bom material didático, seguir-se-á uma análise breve dos fatores a considerar antes do desenho do material *homegrown* e terminaremos com as etapas que estabelecemos para a concretização do processo de construção.

1.6.1 – Características do material didático

Sob influência da análise efetuada dos registos de Howard (2004), Salas (2004), Littlejohn (2011) e Tomlinson (2012), que nos apresentam de forma quase minuciosa o que consideram ser as características essenciais do material, estabelecemos uma lista com dez pontos que para nós melhor se adapta à realidade educativa que conhecemos. Assim, o material *homegrown* que desenhámos deve:

- 1) Responder aos objetivos e conteúdos do programa/orientações curriculares;
- 2) Causar impacto pela novidade, correção, atualidade e relevância nos alunos a quem se destina;
- 3) Promover a educação para a cidadania;

- 4) Motivar para o saber, expondo o aluno a situações autênticas de comunicação para favorecer oportunidades de utilização do Inglês em contexto real;
- 5) Centrar-se no aluno, estimulando a autonomia e a criatividade;
- 6) Respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- 7) Promover a interdisciplinaridade;
- 8) Contemplar inteligências múltiplas: as atividades propostas deverão almejar a estimulação de ambos os hemisférios cerebrais, facilitando também o processo de memorização;
- 9) Desenvolver uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens que poderá estimular diferentes formas de interação entre os alunos;
- 10) Estar graficamente bem organizado para facilitar e flexibilizar a sua utilização.

1.6.2 – Fatores a considerar

Embora não seja nosso objetivo provar a complexidade real que pode assistir ao desenho de um material *homegrown*, na verdade há fatores que não podem ser desvalorizados, sob pena de negligenciarmos a importância equitativa que lhes reconhecemos. São seis os fatores que elegemos:

- 1) O aluno – os materiais *homegrown* tornam-se mais eficazes se plasmarem um entendimento cuidado das necessidades dos alunos, não só em termos de dificuldades de aprendizagem da língua, mas também dos seus objetivos e estilos de aprendizagem;
- 2) O currículo – é da responsabilidade do professor assegurar o cumprimento do programa, pelo que nenhuma atividade por si elaborada se deva abster de preocupações respeitantes à ligação ao programa da disciplina;

- 3) O contexto – são muitas vezes várias as motivações para a aprendizagem da língua pelo que não devemos descurar questões igualmente nobres de sobrevivência ou empregabilidade;
- 4) O professor – a sua experiência e competência, a sua capacidade de adaptação a novas situações, assim como a sua criatividade, são forças motrizes para um trabalho mais ou menos bem conseguido;
- 5) Os recursos – há que adaptar o material aos recursos e infraestruturas que a escola oferece;
- 6) O tempo – a existência de um documento matricial que o professor conhece, implica a gestão do tempo para que não se afaste da planificação, que resultou de um trabalho conjunto, o que poderia comprometer o desempenho dos alunos.

1.6.3 – Etapas do processo

Após um período de reflexão, que acontece a maior parte das vezes de forma espontânea, e que empiricamente equaciona o que registamos nos dois pontos anteriores, estão lançadas as bases para que o processo criativo do desenho do material seja encetado.

Na nossa apresentação optámos pela divisão deste processo em sete fases sequenciais passíveis de transmitir um trabalho rigoroso, cujo resultado é sempre crucial para o sucesso, imediato ou não, do processo de ensino-aprendizagem.

O esquema seguinte reflete essa organização.

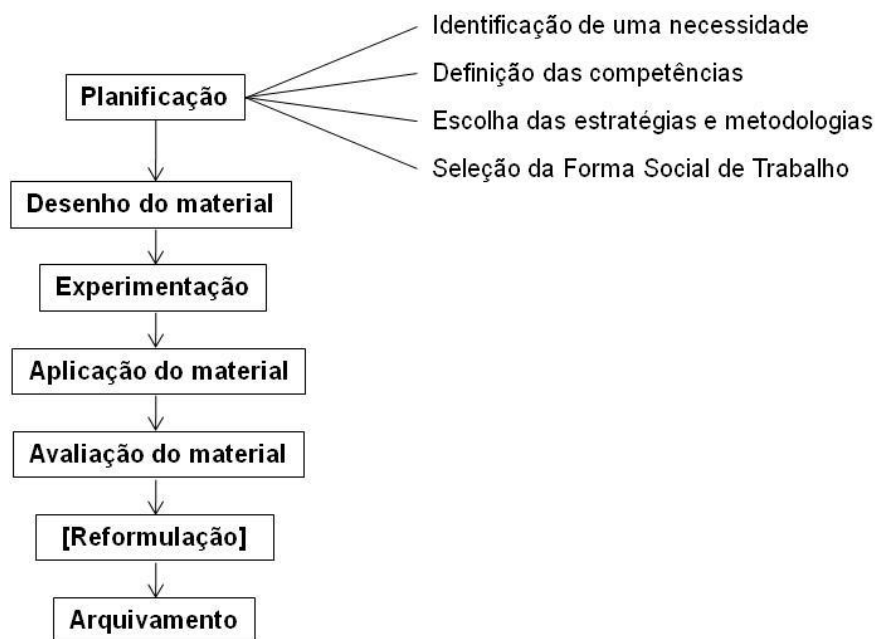


Figura 2 – Etapas do processo de desenho do material didático [baseado nos esquemas apresentados por Jolly & Bolitho (1998) para a criação ou adaptação de materiais e no Modelo X apresentado por Masuhara (1998) para descrever o processo de estruturação de um curso].

Uma das principais tarefas a cargo de quem elabora um material didático tem início com a planificação clara da atividade, resultado da identificação de uma necessidade real. Segue-se a definição das metas que lhe presidem – que devem ir ao encontro das que estão definidas no currículo –, a escolha das estratégias e metodologias adequadas às características do utilizador final, assim como ao contexto específico em que a aprendizagem irá acontecer e, por último, a seleção da FST que melhor se adapta à situação.

O potencial pedagógico do material didático a desenhar reside na forma como, na sua conceção, foram considerados e articulados os diferentes elementos curriculares, o que justifica o rigor desta fase embrionária.

Segue-se então o desenho do material que deverá passar por uma fase de experimentação. Desejavelmente esta fase deveria acontecer envolvendo outro elemento ausente na fase de conceção, evitando os constrangimentos que o entusiasmo criativo pode causar; porém, o trabalho frequentemente solitário que está por trás de muitos destes momentos, condiciona esse procedimento, fazendo-o recair, de novo, no seu autor.

Depois de aferidos todos os aspetos potenciadores do êxito do material, atinge-se a fase de aplicação que precede a fase de avaliação. Cabe ao professor acionar mecanismos de regulação mais ou menos estruturados para eventuais reformulações do material antes de o arquivar e assim poder rentabilizar o investimento, tantas vezes ironicamente apenas até à utilização seguinte, porque “A qualidade maior de todo material didático (...) tem a ver, afinal com a natureza da vida: o inacabamento.” (Tezza, 2002: 8)

Atualmente, no entanto, sem que o professor, na qualidade de autor dos materiais que produz, o controle, é possível prolongar no tempo a utilização daqueles instrumentos pedagógicos não mais confinados à sala de aula. À simples distância de um passeio virtual, aquele que pensávamos ser até há pouco um material só nosso, revisitará outros lugares, outras culturas, junto de quem seremos sempre autores anónimos:

It is possible that the work of the teacher, originally restricted to the four walls of the classroom, not only expands to the world, reaching other students in other places, but also survives over time, producing a time-warp effect. The new technologies suggest that the teacher may be present not only in different places but also in different times. (Leffa, 2009: 164)

1.7 – Avaliação da aplicação do material *homegrown*

A importância crescente dos vários materiais didáticos postos ao serviço do processo de ensino-aprendizagem promoveu a aposta na construção de indicadores de qualidade para avaliar aqueles recursos educativos.

No nosso trabalho demos já a conhecer as iniciativas desenvolvidas para avaliar *sites* educativos, cuja criação proliferou nos últimos anos e registámos também a importância do SACAUSEF que teve início com a avaliação e certificação de *software* educativo, tendo depois evoluído para a avaliação e certificação de recursos digitais.

A nossa prática letiva convive de perto com *check-lists* para aferir da qualidade do manual escolar. Relativamente aos materiais *homegrown* não está disponível qualquer registo, ou uma qualquer proposta com sugestões sobre como avaliá-los: “The

assumption seems to be that materials selection, adaptation and development will take care of themselves.” (Block, 1991: 211)

Se um sistema de avaliação procura a integração curricular efetiva de um material, imagina-se que este possa ser um dos maiores constrangimentos à divulgação do valor real que o material *homegrown* tantas vezes ostenta: “Such small attention might suggest that materials design is generally considered – at least implicitly – to be something of a subset of course design (...).” (*ibidem*)

A centralidade que a avaliação deve assumir no seio de uma realidade que se quer credível, levou-nos a adotar e adaptar o esquema de Costa (2007: 52) para que pudéssemos apresentar aquelas que para nós são as dimensões da avaliação da qualidade dos materiais *homegrown*:

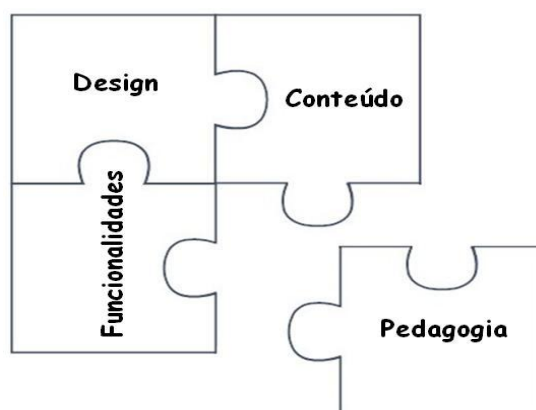


Figura 3 - Dimensões da avaliação da qualidade dos materiais *homegrown* (adaptado de Costa, 2007).

Esta figura, entendida como um puzzle, pressupõe a necessidade de conexão de todos os elementos para que se possa então falar de um processo que ficará concluído apenas quando todas as peças encaixam.

O esquema apresenta os aspetos pedagógicos da avaliação da qualidade (pedagogia), a qualidade do conteúdo, a qualidade estética (design) e o conjunto de atributos técnicos que mais não são do que a expressão do maior ou menor potencial pedagógico que determinado recurso, neste caso o material *homegrown*, mobiliza.

Na atualidade, o centro do processo de ensino-aprendizagem é o aluno, por isso: “(...) it is essential to a learner-centred approach that progress is monitored on a regular basis in order to determine which areas need less attention and which areas need more.” (Clarke, 1989: 140)

1.7.1 – Do docente

A natureza do material *homegrown* determina que o processo avaliativo, sob responsabilidade do professor, possa ou estar implícito ou assentar num modelo mais informal, adaptado ao contexto situacional, muitas vezes único, mas que promove uma avaliação retrospectiva, isto é, o professor irá avaliar o impacto da aplicação do material para justificar a continuidade da sua utilização, ou inversamente, reformulá-lo para o tornar mais eficaz.

Esta avaliação retrospectiva²⁹ (Ellis, 1997: 37) parece-nos indissociável de uma avaliação impressionista³⁰ (*ibidem*) que identificamos nas provas/demonstrações de entusiasmo e no grau de envolvimento que o aluno demonstra.

A forma mais comum de concretizar este momento avaliativo parece-nos ser a micro-avaliação³¹ (*ibidem*):

Teachers might have a number of reasons for selecting a task to micro-evaluate. They want to try out a new kind of task and be interested in discovering how effective this innovation is in their classrooms. On other occasions they may wish to choose a very familiar task to discover if it really works as well as they think it does. (*ibidem*)

O processo avaliativo do professor fica concluído depois da recolha de informação que é por si analisada e que lhe permitirá tirar conclusões: “Ideally, materials need to be monitored by the author(s), by other experts not involved in the writing team and by typical users of the materials.” (Tomlinson, 2012: 146)

Se atentarmos na especificidade do contexto que queremos trabalhar, verificamos que a ideia de Tomlison não pode mesmo passar do plano do ideal. Nas escolas públicas portuguesas, onde funcionam CP, a oferta é variada, mas obedece a critérios que a rede estabeleceu em função de diretrizes ministeriais que têm como pressuposto os indicadores de necessidades no mercado de trabalho. Assim, a presença de um determinado CP numa Escola Pública está limitada a uma turma do mesmo curso e do mesmo ano, pelo que a titularidade do Inglês é atribuída a um único professor cujo

²⁹ Tradução nossa.

³⁰ Tradução nossa.

³¹ Tradução nossa. A micro-avaliação consiste na seleção de uma tarefa que o professor julga especialmente interessante e que é submetida a um processo de avaliação empírico detalhado. (Ellis, 1997: 37)

trabalho dificilmente poderá ser avaliado por outro(s) que não ele próprio e os seus alunos.

1.7.2 – Do aluno

Ainda que o faça de forma irrefletida, o interesse ou a apatia que o aluno demonstra pela atividade preparada pelo professor e que este entende, é um sinal inequívoco do papel de avaliador que o aluno também desempenha.

Para lá desta esfera mais emotiva, há outro domínio mais próximo da cognição e que será igualmente revelador da importância que a tarefa teve no aluno. Se conseguiu memorizar mais rapidamente uma área vocabular, se inferiu facilmente as regras de construção de uma estrutura gramatical, se conseguiu reunir os elementos para escrever aquele texto que nunca julgou ser capaz de fazer, então o aluno fará uma avaliação positiva da atividade:

In the classroom, the teacher may discover the small pleasure of watching his or her students building knowledge with the artifacts that he or she has produced, which may be similar to the pleasure experienced by the poet when listening to his poems being recited by actors on stage. (Leffa, 2009: 150)

A avaliação³² deve ser sistemática e acontecer depois de qualquer atividade que julgamos significativa em termos de aprendizagem e complementada por uma fase de inquérito que o aluno responderá para dar *feedback* e assim esclarecer o professor ávido de se aproximar de um ensino mais eficaz.

Neste primeiro momento do nosso trabalho começámos por registar o percurso do desenho de materiais no ensino do Inglês e, conseqüentemente, a evolução desse conceito plasmado nos diversos tipos de materiais atualmente disponíveis.

Tornámos clara, ainda que de forma sucinta, a necessidade possível de nos demarcamos do manual escolar, outrora tido como o instrumento quase exclusivo da

³² Na nossa investigação, a avaliação basear-se-á na observação direta, no teste e no inquérito por questionário.

instrução, e avançamos com o conceito dos materiais *homegrown*, enaltecendo nesse âmbito as potencialidades dos DIY.

Não esquecemos também de referir a importância que a avaliação desempenha aquando da aplicação do material, visando otimizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo com humildade que “learning to write materials is, inevitably, a matter of trial and error.” (Jolly & Bolitho, 1998: 112)

A alteração de paradigma a que assistimos no ensino ao longo dos últimos anos reflete mudanças sociais promovidas mais recentemente pelo fenómeno da democratização do ensino, da globalização e das interações possibilitadas pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação, nomeadamente a Internet, às quais a Didática das Línguas (DL) não ficou indiferente.

Se no centro da sua ação está a interação professor e aluno com vista à aprendizagem das línguas, percebe-se a preocupação do investimento na pluridimensionalidade da Didática. Ainda que com Besse se tenha reconhecido que os aspetos metodológicos são a essência da DL, o que justifica a relevância do *como ensinar*, importa também valorizar *a quem ensinar, o quê, onde, quando, porquê e para quê*. Estas são as seis questões fundamentais que orientam a sua ação político-didática. (apud Alarcão, 2010: 66)

Os contributos de outras ciências (da linguagem, da educação, da psicologia, da sociologia) desempenharam um papel importante, conferindo à DL as finalidades humanistas que lhe reconhecemos.

A centralidade do aluno no ensino, que justifica a promoção de atividades como as que proporemos a pensar nas suas necessidades e interesses, exemplificam-no.

Atualmente, assiste-se a uma valorização evidente do saber línguas, antecipada desde 2005 para o primeiro ciclo do (EB)³³, uma vez que:

Para além do seu valor instrumental, a aprendizagem de línguas é incentivada como um meio de coesão social numa Europa mosaico, em construção, orientada por políticas linguísticas, patentes numa série de documentos que se refletem no *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* e, mais recentemente, no *Framework of Reference for Pluralistic Approaches and Cultures*. ” (ibidem:71)

³³ As Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do EB visam a apropriação progressiva de competências específicas da disciplina, embora respeitem e promovam também o desenvolvimento de competências transversais do EB e fomentem a integração do Inglês nas outras áreas curriculares.

Estas orientações assentam ainda na convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se contribui para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de Línguas.

Ao professor cabe também um papel muito importante, que deverá contemplar a sua formação pessoal e profissional. A abordagem comunicativa que deverá promover nas aulas, a tendência mais recente em DL, sensibiliza-o para a articulação da teoria com a prática, o que “aponta para uma formação liberta de modelos, desligada de instrumentos pedagógico-didáticos particulares já elaborados e prontos a serem aplicados, referindo-se a um professor apto a introduzir a sua própria metodologia, de acordo com o *hic et nunc* da situação real de aprendizagem.” (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 28)

As sugestões didáticas propostas pelos materiais *homegrown* e, especificamente pelos DIY, vêm na senda deste percurso.

CAPÍTULO 2 – Contexto educativo

A tarefa hercúlea que o Ensino, em geral, nos propõe, pela vontade e necessidade de contemplar e respeitar uma miríade de peculiaridades, impõe uma disciplina profissional, para a maior parte dos professores, afastada de qualquer tentativa de prognóstico aventada.

Atentando no documento de Perrenoud (2000) que sistematiza as dez competências para ensinar, torna-se perceptível a grandeza do desafio que nos é colocado, até pela abrangência que plasma.

Ao aproximarmo-nos de uma realidade no ensino muito específica, como o é o EP, somos confrontados com um cenário que nos expõe à conexão sistemática com singularidades de um contexto que, moldado por uma realidade socioeconómica inconsistente, tantas vezes promove aquele aluno desmotivado, desconcentrado e pouco resiliente.

Sob a égide do direito à educação e da democratização do ensino, responsabilidades da escola consignadas na LBSE, o sistema criou medidas que visam apostar na valorização de outras potencialidades que permitirão a estes alunos do EP um reencontro com a escola que se espera mais afortunado. No seio de um conjunto de estímulos, as assimetrias que os distinguiram daquela postura alegadamente responsável ostentada pelos colegas que frequentam o Ensino Regular, serão esbatidas.

A necessidade premente de compreender este grupo de jovens que inteligentemente se escuda numa realidade educativa criada a pensar exclusivamente nele, precipita a análise do contexto educativo em que nos movemos.

A Escola Secundária de Paredes (ESP) aberta em 1972/73, nessa altura como secção do Liceu Nacional de Garcia de Orta, completa este ano quarenta anos, embora mantenha um aspeto fresco, em parte devolvido pelo Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário³⁴ em Portugal que a intervencionou na sua 2ª fase.

Esta é a maior escola não agrupada do concelho e a única com oferta ao nível do ES na cidade, justificando assim a centralidade e protagonismo involuntários que lhe estão associados. Esta importância é perceptível pela forte procura, sobretudo neste grau

³⁴ No início da sua atividade, março de 2007, a Parque Escolar tinha como objetivo a concretização da intervenção em 332 escolas do Ensino Secundário até final do ano letivo 2014-2015. O programa, organizado em quatro fases, sofreu algumas alterações, o que resultou tanto na suspensão do início da obra em trinta e quatro escolas inseridas na 3ª fase, como dos procedimentos iniciais da 4ª fase.

de ensino, por parte de alunos das diferentes freguesias do concelho e de concelhos vizinhos.

O concelho de Paredes situa-se na região do Vale do Sousa, que se integra na NUT³⁵ III do Tâmega, uma das regiões mais jovens de Portugal. Assim, o grupo etário compreendido entre os 25 e os 64 anos, representante da faixa da população ativa por excelência, é o mais frequente nos seis concelhos³⁶.

Absorvendo aproximadamente 73% do emprego total³⁷, a indústria transformadora marca de modo significativo a estrutura de emprego da região. Apesar do esforço de promoção das indústrias locais, os setores predominantes do Vale do Sousa (indústria do calçado, indústria da madeira e mobiliário e a indústria do vestuário) são bastante vulneráveis às alterações do panorama económico mundial, tanto pelas suas características tecnológicas, como pela pouca qualificação da mão-de-obra. Por este motivo, regista-se uma forte exposição da região ao fenómeno do desemprego que, segundo dados de 2006, atingia já mais de 15 000 pessoas. A maior parte destes desempregados são pessoas que, pela sua falta de formação e qualificação, têm perspetivas de empregabilidade muito reduzidas.

O advento dos CEF e dos CP na ESP, em 2006/2007, conferiu-lhe a possibilidade de acolher, sem restrições de índole geográfica, alunos provenientes de outras escolas e de outros concelhos. Se em 2006/2007 os alunos inscritos nestes cursos representavam 4% do total de matrículas, hoje ultrapassam ligeiramente os 8%.

Atualmente, a escola é frequentada por 1741 alunos, assim distribuídos:

Nível de ensino/curso	Total de turmas
Ensino Básico	29 + 2 (EB Música)
Ensino Secundário	27 turmas
Ensino Profissional	7 turmas (143 alunos – 8,2%)

Tabela 1 – Distribuição das turmas pelos diferentes níveis de ensino na ESP.

³⁵ Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos.

³⁶ O Vale do Tâmega inclui o concelho de Paredes, Penafiel, Lousada, Paços de Ferreira, Felgueiras e Castelo de Paiva.

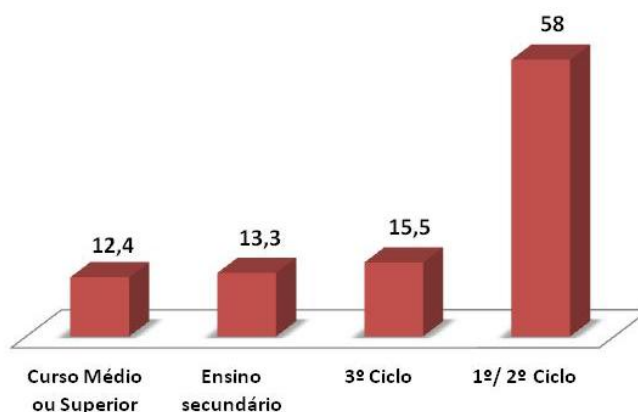
³⁷ Este e outros dados percentuais e estatísticos referidos nesta secção do nosso trabalho foram retirados do *Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes*, disponível em http://www.esparedes.pt/escola/images/stories/pee_paredes.pdf, acedido a 23/04/2013.



Gráfico 1 – Distribuição das turmas pelos diferentes níveis de ensino na ESP.

O relatório da OCDE³⁸, a propósito da edição 2006 do PISA³⁹, realça o impacto dos fatores económicos e sociais no desempenho académico dos alunos. Ainda que respeitante ao ano de 2006, o estudo revela que os portugueses têm um desempenho abaixo da média da OCDE. Curiosamente, fornece outros dados que nos devem levar a refletir, uma vez que torna claro que a média subiria de 472 para 492 pontos⁴⁰, se fosse tida em conta a prestação dos alunos portugueses com um índice de estatuto social e económico idêntico à média da OCDE. Também os jovens, cujos pais não foram além do 3º Ciclo do EB, conseguiram uma média de 454 pontos, enquanto os filhos de pais licenciados chegaram aos 513 pontos.

Na ESP, o nível de escolaridade dos Encarregados de Educação (EE) é, de um modo geral, muito baixo como o atesta o gráfico abaixo:



NOTA: Há uma percentagem residual (0,4%) que não sabe ler nem escrever.

Gráfico 2 – Habilitações dos EE⁴¹ da ESP (em percentagens).

³⁸ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

³⁹ O (PISA) *Programme for International Student Assessment* é o maior estudo internacional sobre as competências dos alunos de 15 anos.

⁴⁰ A média da OCDE é de 500 pontos.

⁴¹ Estes dados reportam-se ao ano letivo de 2007/ 2008, data do último *Projeto Educativo da ESP*.

Estes dados obrigam a escola, enquanto parte integrante da macroestrutura que é o sistema educativo, a filtrar as linhas de força da LBSE, com o objetivo de lhes dar forma propriamente adaptada à realidade social do meio que a acolhe, dando resposta às necessidades específicas da comunidade local.

Atenta à defesa da escola inclusiva, à importância da qualificação escolar, às condições de acesso a novas oportunidades de qualificação e aos desafios que a sociedade tecnológica impôs, entre outros aspetos, a ESP definiu objetivos específicos⁴² dos quais destacamos:

- a) Afirmar a escola como espaço de inclusão social onde todos possam ter oportunidades iguais de acesso à formação;
- b) Desenvolver condições de apoio efetivo e contextualizado aos alunos com dificuldades em cumprir o seu percurso escolar ou em risco de abandono, de forma a garantir a manutenção de taxas residuais de abandono real;
- c) Diversificar de forma fundamentada e sustentada a oferta educativa no âmbito da escolaridade de segunda oportunidade;
- d) Reforçar junto da comunidade educativa a importância da qualificação escolar.

A seleção destes objetivos que constam do Projeto Educativo da ESP visa registar a importância conferida à redefinição das ofertas educativas que o programa Novas Oportunidades⁴³ encerra.

A realidade agora imposta, sobretudo pelos CEF e CP, teve implicações várias na escola não só pelo alargamento da oferta educativa que proporcionou, mas ainda pelo paradigma de escolaridade paralela que se foi desenvolvendo e adquirindo forma, na

⁴² Estes são objetivos retirados do *Projeto Educativo da ESP* 2008/2011, embora aí correspondam às alíneas a), c), d) e i).

⁴³ O programa Novas Oportunidades foi uma iniciativa do Governo português que pretendeu facilitar o acesso à escolaridade por parte da população, visando aumentar a percentagem de escolaridade de Portugal. Pretendia ainda disponibilizar aos alunos do Ensino Secundário a possibilidade de poderem aprender uma profissão com equivalência ao 12º ano de escolaridade, para fazer diminuir o número de alunos que desistem da escola, após terminarem o 9º ano de escolaridade, e dar àqueles que não tiveram oportunidade de estudar, a possibilidade de verem as suas competências reconhecidas com um grau escolar previamente sustentado e estabelecido de acordo com critérios específicos.

Este programa, uma iniciativa conjunta do MEC e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social portuguesas, tinha a validade e credibilidade máxima, tal como qualquer outro processo de ensino, disponibilizou 300 cursos em escolas e centros de formação, e beneficiou 800 mil formandos.

Os Centros Novas Oportunidades encerraram definitivamente em 31 de Março de 2013, e serão agora substituídos por Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), cujo funcionamento pleno está previsto para o início do ano letivo 2013-2014.

proporção direta do espaço ganho por estes cursos no conjunto das ofertas de formação oficiais pelo MEC.

Embora reconheçamos a existência de variáveis com maior ou menor poder de influência na educação como o são os valores das famílias dos nossos alunos, a qualidade e flexibilidade dos professores ou mesmo a cultura da escola, cremos poder demonstrar a possibilidade de mudança.

É com a convicção de que essa mudança é possível que queremos inovar, este ano, com uma única turma do CPAI que conhecemos desde o décimo ano⁴⁴.

Esta turma, agora no décimo primeiro ano, é constituída por um grupo de dezoito elementos, dos quais dezasseis são meninas, com idades entre os dezasseis e os vinte anos. As motivações evocadas por estes alunos para justificar a frequência de um CP estão associadas à desmotivação que a dificuldade do Ensino Regular representava, e que em 39% dos alunos resultou em retenção numa fase anterior do percurso escolar, assim como com o fraco poder económico das famílias que comprometia o prosseguimento de estudos, a partir do 3º ciclo do EB.

Em nenhum agregado familiar as habilitações literárias dos pais ultrapassam o 3º Ciclo do EB, como se pode ver na tabela e gráfico abaixo:

	1ºano		2ºano		3º ano		4º ano		6º ano		7º ano		9º ano	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Mães	1	5,5	1	5,5	0	0	9	50	4	22	1	5,5	2	11
Pais	0	0	0	0	1	6,6	8	53	4	27	0	0	2	13
Total	1	3	1	3	1	3	17	51,5	8	24	1	3	4	12

Tabela 2 – Frequências e percentagens das habilitações literárias dos pais dos alunos do 11º CPI.

⁴⁴ Nesse ano o desempenho do cargo de Diretora de Turma foi fundamental para conhecer a turma com outra profundidade, colocando -nos numa posição privilegiada no que toca à organização dos agregados familiares e às implicações que poderão ter no nosso estudo. A necessidade de confidencialidade a que aquele cargo nos obriga, não permite a divulgação de factos que sustentam algumas das nossas afirmações/interpretações.

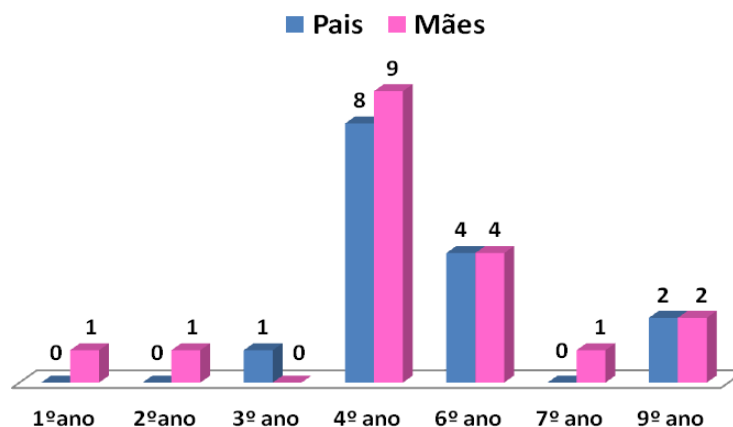


Gráfico 3 – Frequências das habilitações literárias dos pais dos alunos do 11º CPI.

Esta distribuição pode justificar a precaridade que caracteriza 24% das famílias, em que um dos pais está desempregado, embora saibamos que existem outras situações em que se insiste para que se mantenham veladas, uma vez que estatisticamente e legalmente, não estão ainda comprovadas. Ainda que permanentemente sensibilizados para a importância do investimento na qualificação escolar, 89% dos alunos⁴⁵ da turma pretende interromper a sua formação logo que termine o 12º ano de escolaridade. Esta tomada de decisão é consubstanciada no agravamento do contexto socioeconómico das famílias que precipita estes jovens para a procura precoce de emprego, e no desinteresse adotado em relação à escola. Naturalmente que a pressão psicológica que o primeiro argumento representa, poderá justificar o último.

Torna-se lamentavelmente inquietante constatar a insipiência destes alunos numa área que julgávamos ter já contagiado a geração mais jovem – as tecnologias de informação e comunicação, das quais queremos destacar a Internet. Aquela pesquisa simples que normalmente solicitamos aos nossos alunos para realizarem em casa, é aqui inviável. 22% dos alunos da turma não tem ligação à Internet, mas a frequência de utilização que os outros colegas fazem daquele serviço⁴⁶ é incomum, como o demonstram a tabela e o gráfico seguintes:

⁴⁵ As duas alunas, cujas ambições lhes permitem sonhar com o ingresso no Ensino Superior, pretendem continuar a explorar a área de formação profissional que elegeram no ES e candidatar-se a uma vaga para Educadoras de Infância.

⁴⁶ É importante referir que, nesta zona geográfica, a interrupção da ligação à Internet é uma constante, motivada pelos sucessivos roubos dos cabos de cobre. Este é muitas vezes o argumento utilizado pelos alunos para justificarem a impossibilidade de acederem àquele serviço com regularidade.

Utilização da Internet	Todos os dias		Todas as semanas		Raramente		Não têm	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Alunos	3	17	5	28	6	33	4	22

Tabela 3 – Frequências e percentagens da utilização pelos alunos do serviço de Internet em casa.

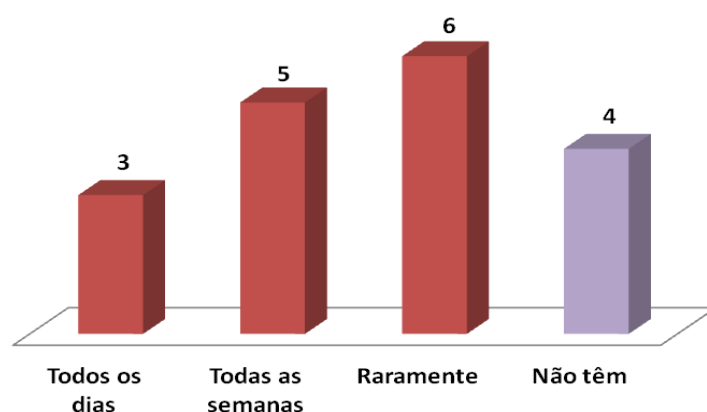


Gráfico 4 – Frequência da utilização pelos alunos do serviço de Internet em casa.

Estes valores ajudam-nos também a confirmar a singularidade, de que falámos já no nosso trabalho, a propósito dos alunos do EP. Numa sociedade tecnológica em que urge que todos saibamos movimentar-nos, este comportamento nesta faixa etária, em estudantes do ES e ainda na geração “multi-écrans” a que pertencem é desconcertante.⁴⁷

O desafio que nos é proposto é compreensivelmente gigante.

⁴⁷ É curioso comparar estes resultados com os do Instituto Nacional de Estatística (INE). De acordo com os dados disponibilizados no sítio PORDATA (Base de Dados de Portugal Contemporâneo), em 2012, 61% dos agregados domésticos privados tinham Internet, valor inferior ao registado neste estudo. No entanto, segundo um documento mais recente do INE, referente a 2010, a sua utilização era de 89,3% na faixa etária dos 16 aos 24, abrangendo a idade dos alunos da nossa amostra, e de 92,27% nos alunos do ES – valores acima dos nossos 78%. A nível nacional, entre 2008 e 2010, verificou-se também uma tendência acentuada para uma maior utilização da Internet em casa (de 64,4% para 92,1%) e menor na escola (de 83,0 para 69,2%). Não é possível confrontar a frequência de utilização dos nossos alunos com a globalidade pois tal informação não está disponível para a sua faixa etária.

2.1 – Do Inglês do Ensino Profissional

O estatuto de primeira língua na comunicação mundial assumido pelo Inglês complexificou a tarefa do que ensinar em termos de língua e cultura.

O programa de Inglês do EP adota uma visão abrangente da Língua Inglesa, na senda já do que se preconiza para o programa da mesma disciplina de nível de continuação de Língua Estrangeira I ou II dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados, até porque o primeiro resulta do ajustamento do programa do último.

A proximidade que há que estabelecer entre o programa de Inglês do EP e o do mesmo nível de ensino no Ensino Regular, visa garantir aos alunos uma formação geral comum. Note-se que aos alunos do EP que realizem o exame nacional de Português no final do 12º ano, não está vedado o acesso ao Ensino Superior, pelo que o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e sociocultural àquele nível deva também ser contemplado.

2.2 – Do programa da disciplina

O programa para a língua inglesa, como disciplina da componente de formação sociocultural dos cursos profissionais, segue uma estrutura modular organizada por nove temas que se distribuem por um total de 220 horas, ao longo do ciclo de formação, ou seja, entre o 10º e o 12º ano.

A apresentação da tabela seguinte reflete o elenco modular do programa da disciplina e uma duração de referência, que no nosso caso, foi a adotada:

Número	Designação	Duração de referência (horas)
1	Eu e o Mundo Profissional	27
2	Um Mundo de Muitas Línguas	24
3	O Mundo Tecnológico	24
4	Os <i>Media</i> e a Comunicação Global	24
5	Os Jovens na Era Global	24
6	O Mundo à Nossa Volta	24
7	Os Jovens e o Consumo	24
8	O Mundo do Trabalho	24
9	A Comunicação no Mundo Profissional	24

Tabela 4 – Elenco modular da disciplina de Inglês. (in *Programa da Disciplina de Inglês – Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais*, Direção Geral de Formação Vocacional: 8)

Esta organização pressupõe uma utilização flexível, definida, atentando nas finalidades da formação dos alunos aos quais se destina, o que de novo promove uma ligação mais estreita, e por isso espoletando maior empatia, com o perfil de saída que caracteriza o percurso escolar do aluno que opta por um determinado CP.

O desenvolvimento das competências e conhecimentos não deverá dissociar-se do investimento na formação nas dimensões pessoal, social e profissional que resultará de um trabalho de negociação entre todos os intervenientes do processo.

A apresentação de cada módulo no programa aponta para uma gestão flexível sob responsabilidade do professor da disciplina que deverá, a partir dos objetivos de aprendizagem genéricos facultados⁴⁸, decidir que objetivos parcelares desenvolver ou reforçar em função das necessidades formativas e dos conhecimentos dos alunos.

Da articulação das competências gerais e específicas que constam do QECR com a competência sociolinguística, linguística e pragmática, resultou um núcleo de competências de uso de língua, bem como um conjunto de competências de carácter sociocultural e de aprendizagem que deverão desenvolver-se de forma harmoniosa ao longo do elenco modular.

⁴⁸ Saber, saber fazer, saber ser e saber aprender.

2.3 – Da importância da diferenciação do processo avaliativo

O fim de cada módulo pressupõe naturalmente um momento de avaliação que deverá ser adaptado ao contexto pedagógico criado e que é muitas vezes singular. A esta fase importante do processo de ensino-aprendizagem devem presidir as características do público-alvo, a carga horária atribuída ao módulo, os materiais auxiliares utilizados, o tipo de atividades promovidas, o nível geral de preparação dos alunos, entre outros aspetos.

Este cuidado poderá também ser diferenciador do outro comum ao Ensino Regular, uma vez que terá de pressupor e incluir a reflexão sobre os resultados da implementação de metodologias ativas⁴⁹, centradas essencialmente no aluno e que o EP pode potenciar. Convém, por isso, recorrer a práticas de ensino diferenciadas num esforço de aproximação das motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem que concorram para a especificidade de cada turma e que podem promover outras FST.

Esperamos que daqui não resulte uma leitura de desvalorização do saber ou do enfraquecimento do poder institucional que na escola é representado pelo professor, mas sim que se perceba a premência da implementação de um ensino verdadeiramente diferenciado que plasme o carácter profissionalizante destes cursos.

A opção por metodologias orientadas para a ação possibilitam uma avaliação contínua, formativa e sistemática que acontece após uma fase, não menos importante, de avaliação diagnóstica que, ao facilitar o conhecimento global do aluno, permite ir ao encontro, com outra eficácia, das suas características individuais.

O balanço final dos resultados coincide com a fase de avaliação sumativa que acontece sempre que o módulo termina.

No sistema modular, o aluno deve ser capaz de gerir a progressão do seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o sistema de precedências o impede de capitalizar um módulo quando o anterior não o foi. A situação deverá ser regularizada ao longo do ano letivo e nas épocas de exame depois disponibilizadas para esse fim, sob pena de condicionar a progressão do aluno naquela disciplina.

⁴⁹ Do aluno espera-se um envolvimento claro no processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se não só que resolva os seus problemas, mas ainda que formule as suas próprias questões, que as debata, comente, explique, ou mesmo que crie um mapa concetual na aula que possa traduzir o seu esquema de raciocínio.

A nossa experiência, porém, confirma que também a motivação que as atividades diferenciadas promovidas exercem, é uma mais-valia no sucesso do aluno, uma vez que vai ao encontro dos seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem.

O quadro de classificações apresentado abaixo reflete essa realidade:

Nº de pauta	Mód. 4	Mód. 5	Mód. 6	Mód. 7	Mód.8 ⁵⁰
1	13	13	12	13	-----
2	15	16	14	15	-----
3	17	15	16	14	-----
4	11	14	14	14	-----
5	13	15	14	15	-----
6	13	12	10	13	-----
8	15	14	14	14	-----
9	14	13	10	12	-----
10	14	14	14	14	-----
11	11	13	13	13	-----
12	11	14	11	14	-----
13	11	14	10	13	-----
14	16	13	14	14	-----
15	11	14	11	12	-----
16	14	13	12	14	-----
17 ⁵¹	13	12	---	---	-----
18	12	14	10	13	-----
19	11	13	10	12	-----

Tabela 5 – Classificações nos módulos do 11ºCPI na disciplina de Inglês (2012/ 2013)

2.4 – Do professor do Ensino Profissional

Àqueles leitores a quem o EP possa ainda parecer uma realidade hermética, e afastada dos seus horizontes mais próximos, este título poderá parecer um preciosismo. Só a experiência valida a especificidade que se procura junto destes profissionais de

⁵⁰ Este módulo será avaliado, como previsto pelo cronograma desenhado no início do ano letivo seguindo as diretrizes da Direção da escola, apenas no ano letivo de 2013/ 2014.

⁵¹ A capitalização dos módulos em falta, por opção deste aluno, passará para a fase de exames de setembro.

educação, cujas competências profissionais a dominar e explorar deverão ir mais além das que a Figura 4 propõe para caracterizar o conhecimento prático na profissão docente.

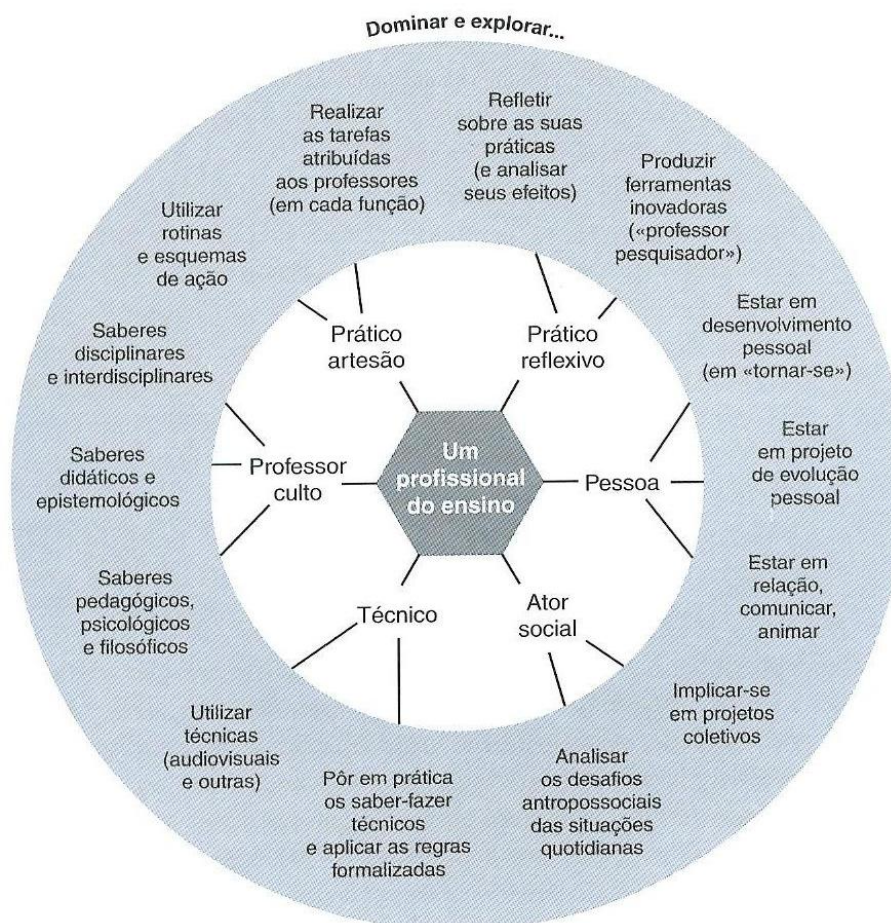


Figura 4 – Referencial de competências profissionais. (Adaptado de Paquay & Wagner *apud* Mesquita, 2011: 25)

Esta visão multidimensional da ação do professor, que evoca o “discurso do superprofessor⁵²” (Formosinho, 2006) faz-nos tomar consciência das transformações que pautam o seu dia-a-dia “contrariando a visão ‘monocultural’ da escola tradicional portuguesa.” (Mesquita: 2011: 24) Porém, o cariz estigmatizante associado aos alunos dos agora extintos CEF e dos CP, conseguem ainda sobrecarregar de forma mais

⁵² Formosinho apresenta-o para caracterizar o profissional que, apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, pode desempenhar qualquer papel na escola de massas. Para além de dar aulas, podem estar-lhe reservadas as funções de Diretor de Turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, professor tutor, professor de apoio, orientador de estágio, monitor de formação contínua, avaliador, Diretor da escola. Certamente que os papéis que desempenha irão para além dos enunciados.

significativa os últimos professores da lista graduada de cada grupo ou, de forma indistinta, aqueles que integram grupos disciplinares com horários zero⁵³.

Como afirmou Camacho Costa “(...) quem tiver estes alunos, sabe que terá de trabalhar muito mais, de atingir metas que os outros professores não têm, de criar as melhores condições para um sucesso que, para muitos alunos tardou em chegar.” (2010: 55)

Ao professor do EP, a quem teoricamente se reconhece aquele perfil⁵⁴, os desafios chegam uns atrás dos outros, e quase sempre sem avisarem. Embora acreditemos genuinamente nas potencialidades desta alternativa de ensino, na necessidade de reequacionarmos o nosso papel e o lugar que queremos ocupar num palco que se desdobra em cenários, à passagem por cada turma, no *backstage* os obstáculos sobrepõem-se. Concordamos com Costa quando afirma que “(...) quem recebe uma turma profissional não pode fingir que esta é igual às outras e fazer o que faz com as do ensino regular (...) Os programas e as metodologias dos CP são diferentes, porque o público-alvo também o é e deve ser respeitado nessa diferença.” (*idem*: 56)

Assim, aquilo que procuramos é o reconhecimento e respeito por parte da escola em geral, e dos colegas em particular, da nossa situação de desvantagem, porque quase nunca isentos de conciliar estas turmas com as do Ensino Regular⁵⁵.

Para alguém como nós a quem é atribuída uma turma de um CP complementada por mais seis turmas de EB e aproximadamente 180 alunos, o investimento é elevadíssimo e não é bonificado. Contudo, o nosso quadro deontológico indissociável agora de um gosto que desenvolvemos pelas peculiaridades destes cursos e dos jovens que os frequentam, não nos permitem ignorar a diferença desta realidade “(...) e fazer de conta que ela não existe.” (*ibidem*) Isso seria “(...) prestar um mau serviço à escola, aos alunos e às famílias que acreditam na validade das suas opções.” (*ibidem*) Isso, nós não faremos.

⁵³ Economia, Informática e Educação Tecnológica.

⁵⁴ Percebe-se que é um perfil bastante eclético para permitir que qualquer professor possa ser um potencial representante de uma qualquer disciplina, muitas vezes desligada da sua área de formação base.

⁵⁵ Na ESP, 29% dos professores tem turmas de EP, embora desses apenas 6% trabalhe em exclusivo com esta modalidade de ensino.

2.5 – Atividades dinâmicas no Inglês do Ensino Profissional

A leitura retrospectiva dos títulos das secções que inauguram a segunda etapa deste trabalho, coadjuvada pela caracterização da nossa realidade que o contexto educativo apresenta, projetam o nosso leitor para uma dimensão específica do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem adotada, na qual inscrevemos as atividades dinâmicas e o desenho de materiais que descreveremos, não poderá por isso causar grande surpresa. Nela promovemos um padrão que muitos julgavam afastado já deste grau de ensino, uma vez que a promoção de trabalhos manuais é uma constante e, para alguns que nos leem, provavelmente desfasada no tempo e no espaço de alunos do 11º ano e na disciplina de Inglês.

As propostas que aqui incluímos resultam da vontade e receptividade para a realização de atividades dinâmicas, em primeiro lugar, consequência do conhecimento adquirido do perfil dos nossos alunos. Por outro lado, foram pensadas porque, ou integram naturalmente o programa modular da disciplina de Inglês, ou porque, imbuídos de um espírito de abertura e cooperação com os colegas do Conselho de Turma do CPAI, colaboramos com a equipa promotora das iniciativas pensadas para o PAA deste ano letivo. Estes projetos interdisciplinares têm o mérito de abrir a escola ao meio, em particular aos estabelecimentos de ensino que acolhem o estágio dos nossos alunos no 12º ano para júbilo de todos os que frequentam este CP e de muitos dos professores que acompanham o seu percurso.

Igualmente relevante é este esforço reiterado de dotar estes jovens de competências que lhes permitam estabelecer a ligação entre o saber académico e aquele que terão de adquirir na vida ativa.

Apresentamos, de seguida, a descrição das atividades dinâmicas desenvolvidas das quais resultou o desenho de alguns materiais ao longo do ano letivo de 2012/2013, para que um público-alvo específico atingisse os objetivos que elencaremos a seguir.

1. **Público-alvo:** dezoito alunos do 11º ano do CPAI.

2. **Objetivos:**

- Motivar para a aprendizagem do Inglês;
- Valorizar aspetos científicos e culturais;
- Preparar os alunos para a vida ativa no âmbito da área específica do CP;

- Diversificar as estratégias de ensino;
- Articular o trabalho da escola com o do local de estágio;
- Promover outras FST potenciadoras de aprendizagem colaborativa;
- Fomentar a interdisciplinaridade;
- Desenvolver uma maior literacia digital;
- Levar o aluno a refletir sobre o seu próprio trabalho e o dos colegas.

2.5.1 – Atividades consideradas neste estudo

A aposta nas atividades dinâmicas no Inglês do EP quis integrar quatro componentes para favorecer aquele que para nós é o ambiente de trabalho ideal:

- A motivação intrínseca⁵⁶ deste grupo de alunos na tentativa de o fazer experimentar o prazer pela aprendizagem em geral, e pelo Inglês em particular;
- O desenvolvimento integrado das competências de aprendizagem do Inglês que, quando isoladas, podem espolatar resistência;
- A valorização de um saber prático que acorda e recorda momentos idílicos da infância perdidos no tempo;
- O encontro improvável entre o trabalho manual, o digital e a aprendizagem do Inglês.

O exercício de observação direta, assim como os resultados da prestação dos alunos nas fichas de vocabulário inscritas nas atividades 1 e 3, que serão apresentados sob a forma de gráfico, revelam um aproveitamento modular na disciplina de Inglês inaudito, se comparado com as expetativas destes alunos no início do 10º ano.

O perfil de professor que acompanha estas turmas é naturalmente heterogéneo, dependendo até da disciplina que leciona, o que justificará o ajustamento, ou a substituição das atividades. Especial atenção deve atribuir-se também ao perfil de saída

⁵⁶ Há dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. Lourenço & Paiva sintetizam que “o aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz verdadeiramente com a atividade em si. No caso do aluno extrinsecamente motivado realiza-a por causas externas, nomeadamente o receio de punições, o anseio de reconhecimento e de obtenção de compensações, ou ainda por reconhecê-la como necessária, embora não seja do seu agrado.” (2010: 134)

de cada CP, sob pena de se descredibilizar o processo de ensino-aprendizagem e contrariar as promessas feitas a um grupo de jovens que nesta alternativa ao Ensino Regular procurava a diferença e a correspondência aos seus interesses.

O nosso trabalho de investigação, sob a forma de estudo de caso, colocará o enfoque na diferenciação das atividades⁵⁷ na disciplina de Inglês, visando motivar para a aprendizagem desta LE, promover o seu sucesso e contribuir para aproximar o trabalho da escola do trabalho no local de estágio.

Veremos então se esta é uma via passível de romper com a tradição e, ao fazê-lo, melhorar o desempenho dos alunos.

2.5.1.1 – Construção de um dicionário de imagens sob o tema do *Hallowe'en*⁵⁸

Esta atividade surgiu numa fase de consolidação de vocabulário relativo ao tema em epígrafe e teve a duração de noventa minutos.

Os alunos resolveram individualmente o exercício proposto (Anexo I, 1) que constava exclusivamente da associação de uma palavra à imagem que lhe correspondia.

Seguiu-se uma fase breve de autocorreção sustentada na projeção da chave. A entrega do guião (Anexo I, 2) precedeu o recorte e colagem dos nove desenhos nas peças incluídas no conjunto de material⁵⁹ distribuído. O aluno devia então identificar as imagens por escrito, reunir todas as peças e anexar a capa⁶⁰ e contracapa com uma argola (Anexo I, 8).

Ficou ao critério de cada aluno colorir ou não os desenhos.

⁵⁷ Por nós sempre tidas como atividades dinâmicas.

⁵⁸ Resulta da expressão *All Hallows Eve* que em português equivale à véspera do Dia de Todos os Santos fixado no calendário no dia 31 de outubro. Ainda que seja considerado um acontecimento cultural com tradição especial nos países anglo-saxónicos, achamos por bem incluí-lo na lista de atividades, enquanto elemento potencialmente motivador para o conhecimento das tradições de outros povos.

⁵⁹ As listas de material serão sempre apresentadas nos Guiões de Atividades que constam do Anexo I.

⁶⁰ O efeito criado sugere um olho, evocando a presença do elemento sobrenatural explorado com esta celebração.

2.5.1.2 – Construção de um minialbum de apresentação e promoção de Portugal⁶¹

Esta atividade foi promovida no fim do Módulo 5⁶², teve a duração de cento e oitenta minutos e foi executada em grupo⁶³.

Da discussão que resultou da análise que todos fizeram dos aspetos que melhor definem a nossa identidade, criou-se a estrutura do minialbum tendo como ponto de partida as sete secções⁶⁴ em que estaria organizado.

À distribuição e apresentação do material requerido para a realização da tarefa (Anexo I, 3), seguiu-se a projeção de um vídeo do *YouTube*⁶⁵ que clarificou o processo de construção da estrutura exterior do minialbum. Esta primeira fase terminou com a inserção dos títulos de todas as secções no modelo criado para o efeito.

Na aula de TIC⁶⁶, com o auxílio da professora desta disciplina na seleção, organização e formatação das imagens, os alunos reuniram os aspetos que julgaram mais significativos para ilustrar cada secção, e nas aulas de TPIE⁶⁷ pesquisaram⁶⁸ informação útil que pudesse documentá-las.

Na segunda aula de Inglês, destinada à conclusão do trabalho, a professora e os alunos verificaram os textos que seriam depois inscritos nos suportes disponibilizados para esse fim.

A distribuição e colagem das imagens encerrou esta atividade (Anexo I, 8).

2.5.1.3 – Construção de um dominó sobre o “Ambiente”

Esta atividade surgiu após a fase de alargamento lexical no âmbito do tema que integra o Módulo 6 – *O Mundo à nossa volta*, teve a duração de noventa minutos e foi promovida em grupo.

⁶¹ Atividade que resulta da adaptação de uma proposta do manual escolar para o EP, *New Frontiers 2*, que surge no fim do Módulo 5.

⁶² Os Jovens na Era Global.

⁶³ Formaram-se sempre dois grupos de quatro elementos e dois de cinco.

⁶⁴ *Welcome to Portugal, Landmarks, Traditional food, Sports, Religion, Fashion, Arts.*

⁶⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=j91FvF67MmA>

⁶⁶ Este trabalho de cooperação interdisciplinar acontece com regularidade entre os elementos do Conselho de Turma e é fortemente incentivado pela Diretora de Curso.

⁶⁷ Técnica Pedagógica e Intervenção Educativa.

⁶⁸ Dois grupos ficaram responsáveis pela pesquisa de informação de 2 secções e um grupo pela pesquisa de três.

Depois da leitura das instruções da ficha que apelava à cooperação de todos os elementos (Anexo I, 4a), o grupo identificou as imagens que constavam da lista e verificou a correção das respostas com a chave que no fim da resolução foi projetada pela professora.

Conforme o guião então distribuído (Anexo I, 4b), e com base no material disponibilizado, os alunos dividiram a folha A4 em 45 partes iguais para darem corpo à estrutura do dominó.

As imagens e as palavras imprimidas em papel autocolante foram recortadas e, seguindo a grelha que constava do guião, coladas em cada peça.

A atividade terminou com o corte das peças do dominó, o que antecedeu a fase de experimentação (Anexo I, 8).

2.5.1.4 – Construção de uma caixa explosiva para contar histórias

Esta atividade integrou a celebração do Dia Mundial do Livro (23 de abril) e surgiu no âmbito de um novo projeto transdisciplinar.

Privilegiou-se mais uma vez o trabalho de grupo, visando imprimir alguma celeridade à realização das atividades que não deveriam ultrapassar os cento e oitenta minutos.

A distribuição e apresentação do material (Anexo I, 5) antecedeu a projeção do *PowerPoint* (Anexo I, 6) que facilitou o processo de construção da caixa.

Seguiu-se a aplicação do material já trabalhado para organizar de forma sequencial as imagens de cada história⁶⁹ (Anexo I, 7) que foram coladas nos lados do quadrado seguindo a orientação dos ponteiros do relógio.

Na última aula do projeto, os alunos colaram no verso de cada lado as tiras de texto em Inglês que correspondiam a cada uma das imagens e que os auxiliariam quando apresentassem a história à turma (Anexo I, 8).

⁶⁹ São cinco os contos tradicionais trabalhados – *Gata Borralheira*, *Capuchinho Vermelho*, *Caracolinhas dourados e os três ursos*, *Os três porquinhos* e *O Patinho Feio* – aos quais correspondem as imagens que presidiram à apresentação da atividade a um grupo de trezentas e sessenta crianças. Em conjunto celebrámos na ESP o Dia Mundial do Livro.

CAPÍTULO 3 – Metodologia e desenho da investigação

Neste capítulo apresenta-se a metodologia que sustenta a nossa investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas (CSH), um processo que queremos credibilizar para que dele possa resultar conhecimento relevante nesta área.

À abordagem dos fundamentos metodológicos do nosso trabalho, seguir-se-á a definição, caracterização e justificação do método de pesquisa que elegemos – o estudo de caso. Caracterizamos depois o teste e o inquérito por questionário, aplicados enquanto instrumentos de recolha de informação privilegiados no nosso estudo empírico. Descrevemos de seguida as etapas e procedimentos do trabalho de campo e, finalmente, apresentaremos as conclusões.

Decorrente do nosso interesse e experiência pelo/no EP, somos repetidamente confrontados com uma desmotivação generalizada por parte dos alunos. O estigma da dificuldade do Inglês por um lado, a falta de empatia com um projeto pedagógico que se aproxima daquele que o aluno reconhece do Ensino Regular, por outro, adensam o clima de insatisfação. Neste contexto emerge a questão que desencadeia esta investigação:

Poderão as atividades dinâmicas no Inglês do CPAI motivar para o sucesso na aprendizagem da língua ao articularem o trabalho da escola com o do local de estágio?

Assim, com base na observação direta permanente, na análise dos resultados obtidos nos dois inquéritos por questionário e nas duas fichas que aferiram da validade das atividades dinâmicas 1 e 3, o objetivo geral do nosso trabalho é perceber o impacto do desenho de materiais na motivação para a aprendizagem do Inglês, à luz da mudança de paradigma que o EP pressupõe.

Da revisão da literatura realizada, e da nossa própria reflexão, resulta a definição dos objetivos específicos que assistem à nossa investigação:

- Identificar o estilo de aprendizagem que o aluno prefere;
- Potenciar a motivação para a aprendizagem do Inglês;
- Proporcionar oportunidades de desenvolvimento de trabalho colaborativo;
- Analisar o ritmo da progressão modular no Inglês;

- Avaliar o trabalho individual e do grupo;
- Verificar os constrangimentos das atividades dinâmicas e desenho de materiais;
- Aferir da utilidade futura das atividades dinâmicas;
- Questionar a importância do papel do professor enquanto mediador.

A partir deste momento, o papel do investigador, em quem é delegada a responsabilidade de delinear o plano de investigação, é posto à prova. A seleção das metodologias, dos métodos e das técnicas deverá servir os interesses da investigação.

3.1 – Fundamentos Metodológicos

À semelhança do que acontece noutros campos e áreas de saber, a investigação em CSH é caracterizada pela multiplicidade e pela dependência contextual. O primeiro conceito está associado às diferentes abordagens e/ou modelos e/ou paradigmas que podem começar no modelo das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, passar pelo modelo indutivo e dedutivo e terminar na técnica quantitativa e qualitativa. O segundo conceito, dependência contextual, é facilmente explicável se pensarmos no cientista social integrado no contexto social em que se insere, partilhando questões técnicas e metodológicas com outros investigadores, atuando na base de uma especificidade própria e percorrendo um rumo determinado na investigação.

Surge aqui a definição de paradigma de investigação apresentado por Coutinho como “(...) um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (2011: 9) e que orientam a pesquisa, apresentando ao investigador as opções disponíveis para chegar ao conhecimento tido como a resposta ao problema/questão que se propôs investigar.

A importância dos paradigmas de investigação tem também muito a ver com o facto de serem o referencial filosófico que enforma a metodologia do investigador e que orientará a sua busca de conhecimento.

Ainda que alvo de muitas críticas, o paradigma positivista, que favorece o conhecimento baseado na observação, e a metodologia de cariz quantitativo que lhe está associada, mantem ainda hoje uma posição de destaque na investigação das CSH.

A aceitação da perspectiva quantitativa e qualitativa enquanto duas grandes derivações metodológicas dos paradigmas de investigação atual põe fim a um confronto que defendia a imposição do modelo de paradigma único. Para Serrano, citada por Coutinho, “(...) os métodos quantitativos e qualitativos podem aplicar-se conjuntamente dependendo das exigências da situação a investigar. A ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade.” (2011: 31)

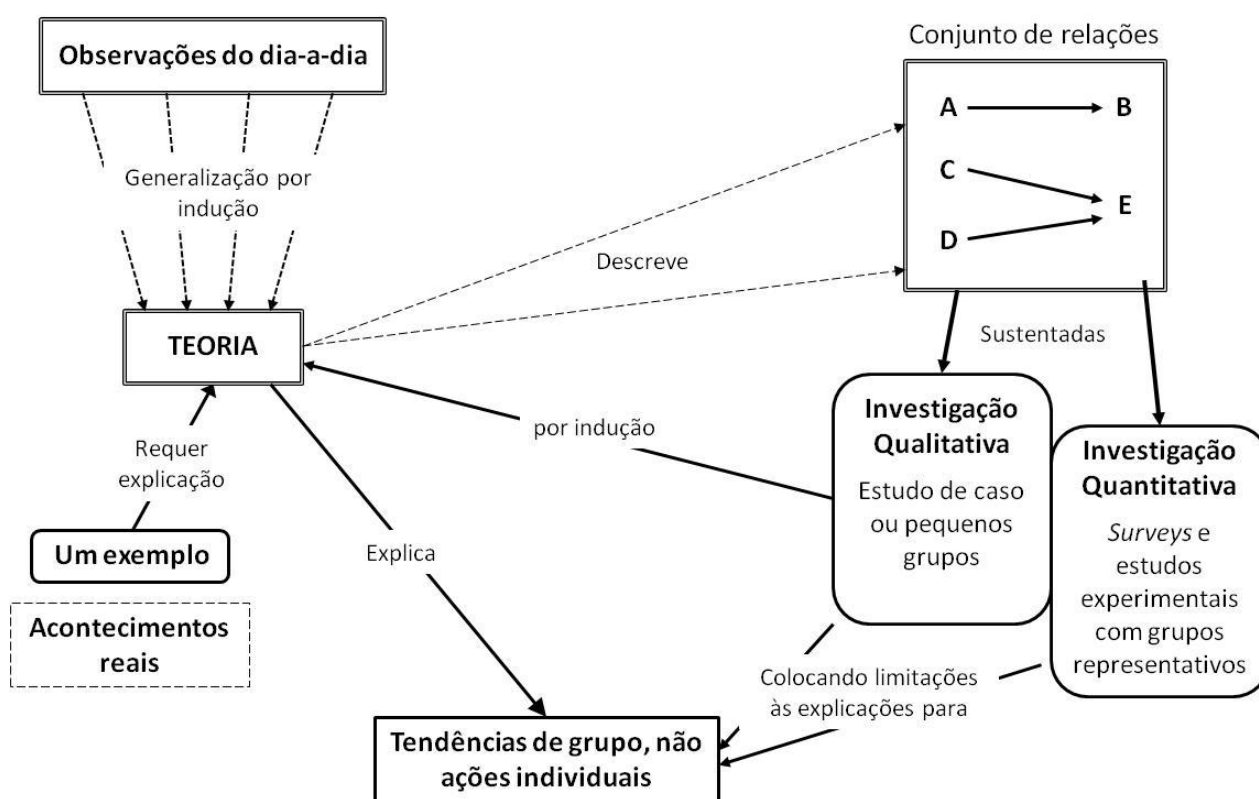


Figura 5 – Complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa (adaptado de Coutinho, 2011: 33)

Este esquema ilustra a complementaridade possível entre a abordagem quantitativa e qualitativa no processo global da investigação social. A seu modo, cada uma contribui para a construção e consolidação de teorias e progresso do conhecimento, sendo esta uma das características mais marcantes na investigação atual em CSH.

No nosso trabalho, optámos por um plano qualitativo, pelo que a investigação baseada num trabalho de recolha e análise de dados se tornou uma atividade diversificada. Característica desta pesquisa é, assim, a necessidade permanente de se adotar um registo criativo e flexível, uma vez que os instrumentos do investigador e a sua própria conduta não são estáticos; isto é, não obedecem a modelos predeterminados.

Este estudo decorreu num contexto natural – uma sala de aula da ESP – onde, com a amostra, quisemos interpretar e compreender a importância das atividades dinâmicas e do desenho de materiais nas aulas de Inglês. Procurámos, com eles, fomentar o sucesso da aprendizagem ao favorecer a proximidade com o mundo do trabalho.

Assim, o estudo de caso, de que daremos conta em detalhe noutra secção, revelou-se a abordagem metodológica mais adequada.

3.1.1 – O estudo de caso

A nossa opção por uma investigação suportada por um estudo de caso resulta do facto de também nós o reconhecermos enquanto “um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam ao cientista social.” (Coutinho, 2011: 293)

Esta abordagem metodológica, que conduz a investigação, é responsável por um plano de investigação que permite “o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’⁷⁰.” (*ibidem*)

No estudo de caso, este é analisado no seu contexto natural, o que justifica a expressão de Stake⁷¹ para caraterizar os estudos de caso: “(...) they are down-to-earth (...)” (1978: 5) Para Yin, citado por Coutinho, ele é “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o ‘como’ e o ‘porquê’ de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo.” (2011: 294) Para Ponte: “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e caraterístico.” (1994:1)

⁷⁰ O caso pode ser uma entidade bem definida como o é um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, um programa, ou então pode ser também uma decisão, uma política, entre muitos outros exemplos.

⁷¹ Juntamente com Yin, referências incontornáveis na literatura da especialidade.

O reconhecimento, por parte do cientista social, da complexidade do caso, justifica a utilização de fontes múltiplas de dados e de métodos variados que melhor se adaptam à sua natureza. A finalidade da pesquisa é, no entanto, sempre holística, porque tem como finalidade preservar, compreender e respeitar o caso no seu todo e na sua especificidade.

Por nos parecer uma síntese fiel que contempla os aspetos elencados anteriormente nesta secção, apresentamos a definição e caracterização de estudo de caso apresentada por Coutinho:

(...) o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 1994); que se baseia no *raciocínio indutivo* (Gomes *et al.*, 1996); que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998); que *não é experimental* (Ponte, 1994); que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas* (Yin, 1994). (2011: 294)

Enquanto investigadora individual, responsável por um estudo de caso ao serviço de um trabalho académico, revemo-nos na afirmação de Duarte:

(...) o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo a investigação de cada professor nas suas aulas (...). Mas tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo. Por outro lado, certos processos e situações correm risco de passar despercebidos em estudos de maior dimensão (...) ao passo que a análise de casos, mesmo de casos pouco habituais, pode ser ilustrativa de circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações. (2008: 114)

A figura seguinte ilustra as etapas relevantes para a elaboração de um estudo de caso:

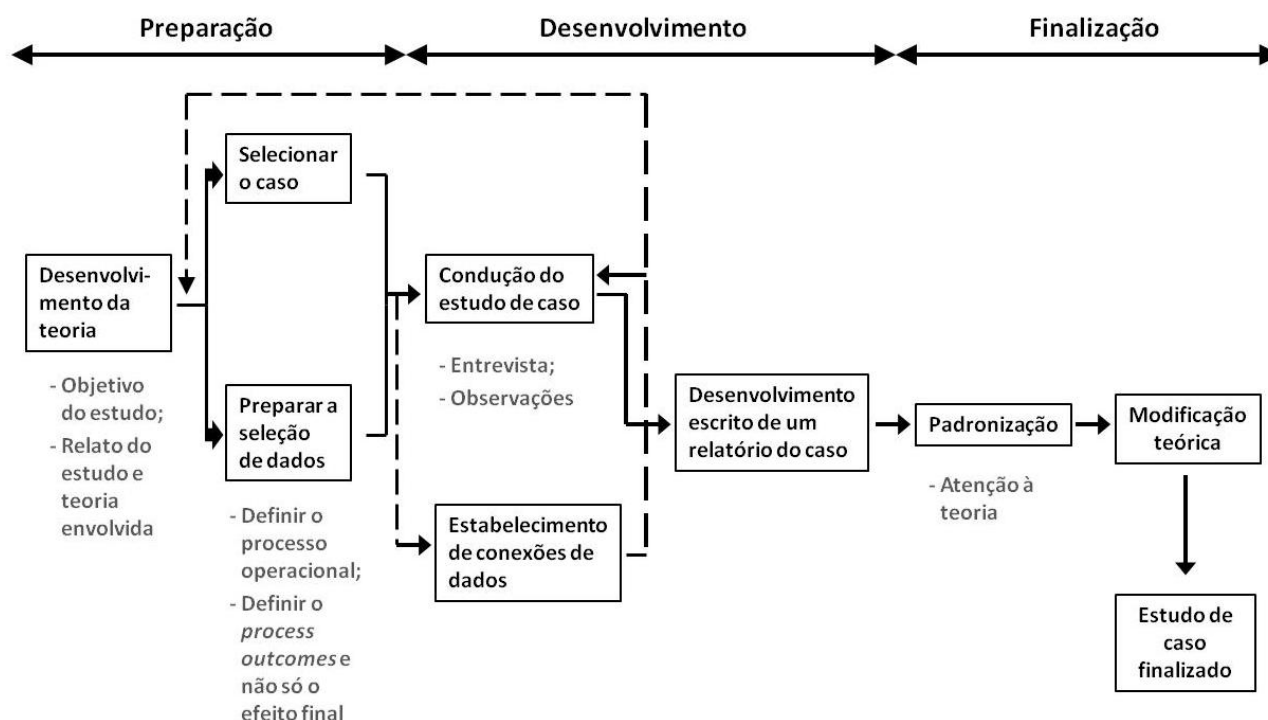


Figura 6 – Etapas relevantes para a elaboração de um estudo de caso (adaptado de http://www.portaladm.adm.br/Estudo_de_caso/Estudo%20de%20Caso_arquivos/Estudo4.gif, obtido a 18/05/2013).

Utilizando a terminologia de Stake, classificamos este um estudo de caso intrínseco, uma vez que o nosso objetivo, enquanto investigadores responsáveis primeiros pela recolha de dados em fontes múltiplas e sob métodos diversificados, é compreender este caso particular que nos oferece um interesse intrínseco.

Sem ficarmos indiferentes à natureza da investigação qualitativa, alegadamente comprometedora da fiabilidade que assiste a investigação científica, adotamos “uma atitude de permanente questionamento e responsabilização” (Coutinho, 2011: 214) para podermos dar “garantias de rigor e qualidade científica.” (*ibidem*)

3.2 – Recolha de Dados

Definido que está o desenho da investigação, importa agora atentar noutro passo importante no processo investigativo que se prende com a recolha de dados empíricos. Porque queremos continuar a investir na qualidade científica dos resultados e nas conclusões do nosso estudo, há que dar resposta a “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados.

Conscientes da multiplicidade de fontes de informação disponibilizadas para a recolha de dados em estudos qualitativos, seleccionámos dois procedimentos distintos: o inquérito por questionário e o teste.

3.2.1 – O inquérito por questionário

Aplicámos um inquérito por questionário em dois momentos distantes no tempo no decorrer do ano letivo⁷², ainda que com alguns objetivos distintos, como o veremos noutra fase do nosso trabalho.

A recolha de dados, sob a forma de inquérito por questionário pode ser autoadministrada, dispensando, por isso, a presença do investigador; pode ser enviado por correio ou entregue em mão; e aplica-se a uma quantidade quase infindável de situações, o que justifica a popularidade de que goza junto da investigação em CSH.

O questionário obriga, contudo, a uma série de cuidados, não só porque podem dispensar a presença do investigador, mas ainda porque se torna fundamental assegurar a sua qualidade informativa. Assim, há que prestar atenção:

- ✓ ao número de perguntas;
- ✓ ao tipo de resposta pretendida;
- ✓ à organização;
- ✓ ao aspeto geral.

Defendemos este rigor na fase de conceção dos inquéritos porque, também eles, “devem estabelecer regras que nos permitam aceder de forma científica ao que os inquiridos opinam, o que na prática equivale a dizer que um segundo investigador possa repetir todo o processo.” (Coutinho, 2011: 276)

Para além do rigor científico que a recolha de informação via inquérito proporciona, há que seleccionar outros aspetos de natureza logística que justificaram a nossa opção. Incluimos nesse âmbito:

- ✓ a rapidez da recolha dos dados;
- ✓ a facilidade da análise dos dados;
- ✓ o baixo custo associado.

⁷² Novembro, coincidindo com o início da investigação, e abril, fase da sua avaliação.

A articulação harmoniosa entre a natureza da primeira e última série de argumentos favorece a qualidade da informação obtida com esta ferramenta de investigação, e simultaneamente combate as temíveis taxas de não resposta, comprometedoras da fiabilidade e validade da investigação.

3.2.2 – Teste

O outro procedimento adotado para a recolha de dados na nossa investigação foi o teste, definido por Coutinho como “(...) o processo de obtenção de dados pela resposta/desempenho dos participantes (...), em suma, provas de avaliação específicas para aferição/avaliação de caraterísticas ou traços individuais: (...) acuidade mental (capacidade de observação, memorização, tempo de resposta), conhecimentos (...). (2011: 102)

Após a realização das atividades números um e três, que em comum desenvolvem a competência lexical, aplicámos um teste cuja estrutura permitia ao aluno realizá-lo num tempo limite nunca superior a dez minutos, uma vez que obedecia a uma escolha criteriosa do tipo de resposta a incluir.

Os dados numéricos obtidos e apresentados noutra secção do nosso trabalho foram por nós assumidos enquanto instrumentos objetivos (Eisman *apud* Coutinho, 2011: 102) que nos permitiram aferir da validade das propostas de atividades sobre os quais cada um dos testes versava.

À fiabilidade e credibilidade que referimos para caraterizar o inquérito por questionário, devemos agora acrescentar o conceito de usabilidade do instrumento que “ (...) pondera entre outros aspetos a facilidade de aplicação, o tempo requerido para a sua aplicação, a facilidade de standardização dos resultados, a facilidade de correção e de interpretação, a existência de formas equivalentes de teste, o seu próprio custo ou a existência de suportes informáticos para o tratamento das respostas. (Almeida & Freire *apud* Coutinho, 2011: 111)

Tal como registámos relativamente ao primeiro procedimento de recolha de dados, o inquérito, também no teste podemos assegurar a sua qualidade informativa, aferindo não só da sua validade e fiabilidade, mas também da sua usabilidade.

3.3 – Etapas e procedimentos do trabalho de campo

A primeira etapa do nosso trabalho de campo aconteceu no dia trinta de outubro e inaugurou o álbum de atividades dinâmicas para este ano letivo. Ainda que numa fase embrionária da nossa investigação, achámos por bem celebrar o *Hallowe'en* focalizando o interesse dos alunos na riqueza simbólica que reveste este acontecimento cultural.

No dia 6 de novembro, aos alunos foram apresentadas duas propostas distintas. Numa primeira fase da aula, depois de um período breve de conversa informal, realizaram um teste de vocabulário sem aviso prévio (Anexo III, 1). Seguidamente, sob anonimato, responderam ao primeiro inquérito, cujos objetivos haviam sido já tornados públicos (Anexo II, 1). A análise e tratamento dos dados aconteceu logo depois deste momento.

Em novembro de 2012, teve início a segunda atividade dinâmica, e em fevereiro de 2013, a terceira que se desenvolvia no âmbito da competência lexical, à semelhança da primeira. Uma semana depois, os alunos realizaram de novo um teste de vocabulário, novamente sem aviso prévio (Anexo III, 2).

Para assinalar a passagem do Dia Mundial do Livro (23 de abril), aos alunos foi apresentada a quarta atividade dinâmica, concluída a pensar na utilização que lhe seria dada na festa organizada pelo CPAI para trezentas e sessenta e seis crianças dos Jardins de Infância do concelho de Paredes.

Por fim, os alunos responderam ao segundo inquérito, cuja análise e tratamento de dados foi efetuada logo de seguida (Anexo II, 2).

A calendarização das quatro atividades dinâmicas foi programada de forma refletida para que pudessem desenvolver-se ao longo dos módulos previstos para o décimo primeiro ano. Este procedimento clarifica o processo de planificação da nossa investigação.

CAPÍTULO 4 – Apresentação e análise dos dados recolhidos

4.1 – Caraterização do universo

A população do nosso estudo de caso é a turma do décimo primeiro ano do CPAI⁷³, constituída por dezoito elementos – dezasseis raparigas e dois rapazes – com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte anos de idade, o que perfaz uma média de 17,1.

Ainda que não revestisse uma forma tão estruturada, porque isenta então de preocupações de outra índole que não aquela circunscrita à nossa sala de aula e à nossa escola, a turma desenvolvera já atividades dinâmicas no Inglês no decorrer do 10º ano⁷⁴. O conhecimento privilegiado dos alunos de quem fomos Diretora de Turma no último ano letivo, impulsionou a aposta em atividades promotoras de ensino-aprendizagem marcadamente dinâmicas, numa tentativa clara de criar uma prática simulada que promova o ensino profissionalizante que se procura.

4.2 – Dos inquéritos por questionário

Em duas datas distintas, novembro de 2012 e abril de 2013, coincidentes com o quase início e o fim do desenvolvimento das atividades práticas, respetivamente, solicitámos a todos os alunos da turma o preenchimento de um inquérito (Anexo II, 1 e II, 2). Ambos os documentos apresentavam uma lista de dez questões de resposta fechada para as quais não foram apresentadas mais de quatro possibilidades de escolha, o que viria a uniformizar a estrutura do próprio questionário.

⁷³ A decisão sobre o universo da amostra foi tornada imperativa pelo facto de na ESP haver uma única turma de cada ano de cada um dos CP. Sendo um dos objetivos do nosso trabalho o de demonstrar a possibilidade real de dotar os nossos alunos de estratégias e atividades que diretamente se relacionam com o seu CP, era inviável promovê-las junto de outros alunos que, ou não frequentavam o mesmo ano de escolaridade, ou então que frequentavam outro CP.

⁷⁴ O Plano Anual de Atividades do CPAI é, por hábito, bastante ambicioso e fomenta, numa fase embrionária do percurso destes alunos, uma ligação direta e sistemática com o meio envolvente, designadamente com os estabelecimentos de ensino – Creches e Jardins de Infância – que os acolhem na fase de estágio pedagógico. Para além de favorecer o conhecimento de uma realidade diferente junto da qual todos os alunos desenvolverão a sua prática pedagógica, a Diretora de Curso promove de forma quase inédita um esforço para promover a interdisciplinaridade, o que não raras vezes resulta em momentos inesquecíveis para todos os intervenientes.

A linguagem clara e inequívoca utilizada visava a obtenção de informação quantitativa relativa às fases de preparação, desenvolvimento e apresentação das atividades/instrumentos de aprendizagem realizados ao longo deste ano letivo. A opção pelos itens de resposta fechada foi assim considerada a mais adequada.

4.2.1 – Análise dos dados do 1º Inquérito

Nesta fase iremos proceder à análise dos dados recolhidos com o preenchimento do primeiro inquérito (Anexo II, 1). As dez questões que compõem o documento visam clarificar diferentes áreas que comungam da satisfação com o processo de ensino-aprendizagem assente em atividades diferenciadas nas aulas de Inglês. Assim, começando pelo impacto que a não adoção de um manual promove, passa-se para a descoberta do perfil de aluno e do seu estilo de aprendizagem preferido. A motivação/satisfação para/com as atividades lúdico-pedagógicas é também alvo de escrutínio, como o será o papel da professora na qualidade de autora e organizadora da tarefa. Ausculta-se ainda a utilidade das atividades na fase de estágio pedagógico, o que pode ou não justificar o investimento noutros momentos, com o mesmo fim. Importante será também perceber se, com esta abordagem, se concorre para uma aprendizagem mais facilitada do Inglês, pela exposição mais acessível à Língua Inglesa que se quer promover.

Questão 1 – A ausência do manual escolar:

Respostas	Freq.	%
É ótima.	0	0
Traz dificuldades em caso de dúvidas.	3	17
Faz sempre falta.	1	5
É irrelevante.	14	78
Total	18	100

Tabela 6 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à ausência do manual escolar na aula de Inglês.

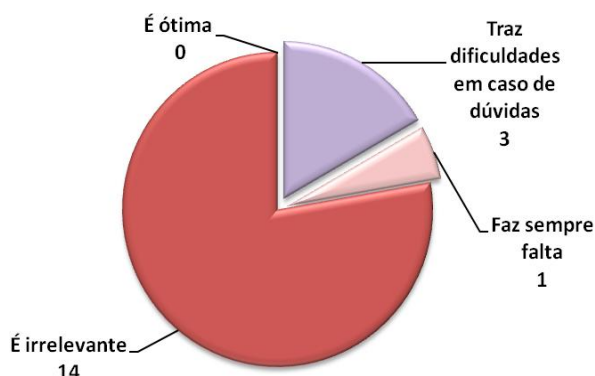


Gráfico 5 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à ausência do manual escolar na aula de Inglês.

Questão 2 – Aprende melhor quando:

Respostas	Freq.	%
Trabalha sozinho.	3	17
Ouve as explicações e intervenções do professor e dos seus colegas.	5	28
Vê a informação sob a forma de esquema, gráfico ou imagem.	6	33
Participa na construção dos seus próprios materiais de aprendizagem.	4	22
Total	18	100

Tabela 7 – Frequências e percentagens das respostas relativamente aos estilos de aprendizagem preferidos pelos alunos.



Gráfico 6 – Representação gráfica do número de respostas relativamente aos estilos de aprendizagem preferidos pelos alunos.

Questão 3 – Na aula de Inglês prefere:

Respostas	Freq.	%
Ler e interpretar.	1	5,5
Fazer exercícios de gramática.	1	5,5
Ouvir e interpretar.	0	0
Desenvolver uma atividade prática que contemple os aspetos anteriores e/ou outros.	16	89
Total	18	100

Tabela 8 – Frequências e percentagens de respostas relativas às atividades de Inglês que os alunos preferem realizar na aula.



Gráfico 7 – Representação gráfica do número de respostas relativamente às atividades de Inglês que os alunos preferem realizar na aula.

Questão 4 – *A participação em atividades de carácter lúdico-pedagógico motiva-o para a aprendizagem do Inglês:*

Respostas	Freq.	%
Sempre	10	56
Às vezes	8	44
Nunca	0	0
Total	18	100

Tabela 9 – Frequências e percentagens de respostas relativas ao impacto das atividades de carácter lúdico-pedagógico na motivação para a aprendizagem do Inglês.

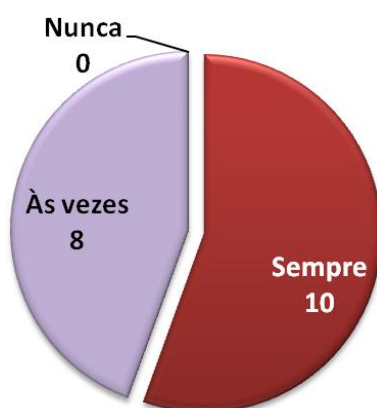


Gráfico 8 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao impacto das atividades de carácter lúdico-pedagógico na motivação para a aprendizagem do Inglês.

Questão 5 – Qual é a sua opinião sobre a realização de atividades lúdico-pedagógicas?

Respostas	Freq.	%
Aprende-se sempre e com uma abordagem descontraída.	17	94
Desinveste-se no processo de ensino-aprendizagem, mas talvez valha a pena.	1	6
São uma verdadeira perda de tempo.	0	0
Total	18	100

Tabela 10 – Frequências e percentagens das respostas relativas à importância que os alunos atribuem às atividades lúdico-pedagógicas por eles realizadas.



Gráfico 9 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à importância que os alunos atribuem às atividades lúdico-pedagógicas por eles realizadas.

Questão 6 – O auxílio da professora no decorrer das atividades práticas é:

Respostas	Freq.	%
Muito útil	15	83
Útil	3	17
Dispensável	0	0
Total	18	100

Tabela 11 – Frequências e percentagens de respostas relativamente ao auxílio da professora aquando da promoção de atividades práticas.

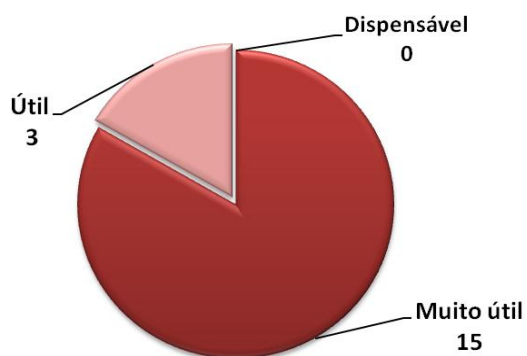


Gráfico 10 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao auxílio da professora aquando da promoção de atividades práticas.

Questão 7 – *O tempo concedido para a realização daquelas atividades é:*

Respostas	Freq.	%
Exagerado	0	0
Ideal	18	100
Insuficiente	0	0
Total	18	100

Tabela 12 – Frequências e percentagens das respostas relativamente ao tempo disponibilizado para a realização das atividades.



Gráfico 11 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao tempo disponibilizado para a realização das atividades.

Questão 8 – *Sente que as atividades lúdico-pedagógicas podem ser úteis para o seu estágio pedagógico?*

Respostas	Freq.	%
Sem dúvida	16	89
Talvez	2	11
Não	0	0
Total	18	100

Tabela 13 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à importância das atividades na fase do estágio.

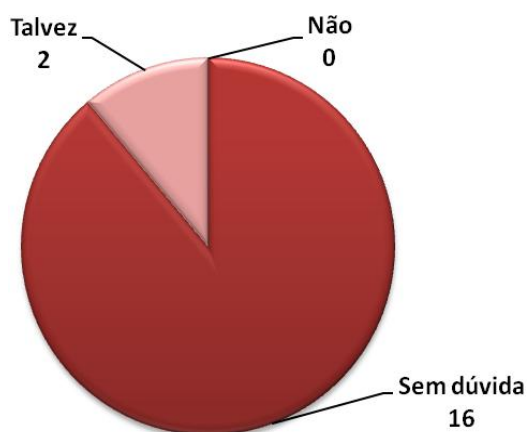


Gráfico 12 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à utilidade das atividades na fase de estágio.

Questão 9 – *Atualmente a disciplina de Inglês parece-lhe:*

Respostas	Freq.	%
Mais fácil	7	39
Acessível	10	56
Difícil	1	5
Total	18	100

Tabela 14 – Frequências e percentagens de respostas relativamente ao grau de dificuldade que o Inglês representa com estas atividades.

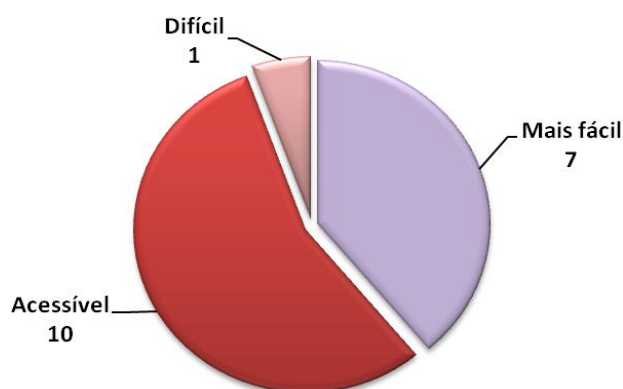


Gráfico 13 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao grau de dificuldade que o Inglês representa com estas atividades.

Questão 10 – *Na sua opinião, dever-se-ia continuar a investir em atividades lúdico-pedagógicas nas aulas de Inglês?*

Respostas	Freq.	%
Sim, claro.	16	89
É-me indiferente.	2	11
Não.	0	0
Total	18	100

Tabela 15 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à continuidade que os alunos querem dar ou não às atividades lúdico-pedagógicas.

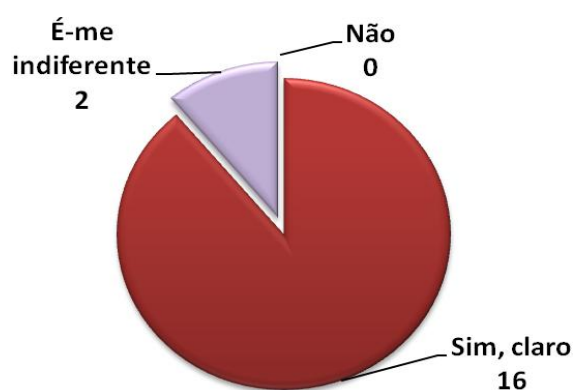


Gráfico 14 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à continuidade que os alunos querem dar ou não às atividades lúdico-pedagógicas.

4.2.2 – Conclusões da análise do 1º Inquérito

Se para uma maioria significativa dos alunos, 78%, a ausência do manual escolar é irrelevante, para 17% dos inquiridos traz dificuldades em caso de dúvidas, e para uma minoria clara de 5%, o manual faz sempre falta.

Os alunos dividem-se relativamente ao estilo de aprendizagem preferido. Em primeiro lugar, com 33%, surgem os alunos que dizem aprender melhor quando veem a informação sob a forma de esquema, gráfico ou imagem. Com 28% estão aqueles que aprendem melhor quando ouvem as explicações e intervenções do professor e dos colegas, logo seguidos por 23% que aprendem melhor quando participam na construção dos seus próprios materiais de aprendizagem. Em percentagem inferior, 17%, aparecem os alunos que preferem o trabalho individual.

Na aula de Inglês, uma esmagadora maioria, 89%, prefere desenvolver uma atividade prática que contemple uma combinação de diferentes estratégias que incluem a leitura, interpretação, a realização de exercícios de gramática e a audição e compreensão de enunciados orais. Com a mesma percentagem, 5,5%, os alunos destacam ora a leitura e interpretação, ora a realização de exercícios de gramática.

Pouco mais de metade da amostra, 56%, admite que a participação em atividades de caráter lúdico-pedagógico motiva sempre para a aprendizagem do Inglês, contra 44% que admite que essa motivação só acontece às vezes.

Para uma maioria significativa, 94%, a realização de atividades de caráter lúdico-pedagógico permitem sempre a aprendizagem com uma abordagem descontraída, enquanto 6% a acusa de desinvestimento no processo de ensino-aprendizagem que talvez valha a pena.

83% das respostas consideram o auxílio da professora muito útil no decorrer das atividades práticas, ficando-se por 17% a percentagem das que o consideram apenas útil.

Relativamente ao tempo disponibilizado para a realização das tarefas, a opinião dos alunos é consensual, uma vez que 100% diz que é o ideal.

De novo, com uma percentagem bastante significativa, 89%, os alunos consideram que as atividades lúdico-pedagógicas podem ser úteis para o seu estágio pedagógico, mas para 11% permanece a dúvida, uma vez que consideram que talvez possam reconhecer-lhes aquela utilidade.

Atualmente, para 56% dos alunos a disciplina de Inglês parece acessível, para 39% tornou-se mais fácil e para 5% o Inglês parece difícil.

Em jeito de balanço, a última questão pretende confirmar se o investimento em atividades lúdico-pedagógicas nas aulas de Inglês deve ser continuado, e os 89% de respostas afirmativas dissipa qualquer dúvida. Para 11%, porém, o investimento é indiferente.

Desta análise podemos concluir que, no geral, os alunos reagem com naturalidade à ausência do manual escolar. A elevada taxa de respondentes que na aula de Inglês diz preferir desenvolver uma atividade prática comprova-o, ainda que considerem que esta possa reunir competências normalmente associadas ao ensino convencional, como por exemplo a leitura e interpretação.

Embora nos seja dado a conhecer a coexistência de diferentes estilos de aprendizagem do aluno (visual, auditivo, mais ou menos autónomo), na verdade a grande maioria acha que se aprende sempre com a realização de atividades lúdico-pedagógicas, com a vantagem de estas surgirem num registo de descontração. A motivação para a aprendizagem do Inglês, porém, não aparece na mesma proporção – os alunos dividem-se em dois grupos de dimensões quase equivalentes. Num, encontramos os elementos que afirmam sentir-se sempre motivados para participar em atividades de carácter lúdico-pedagógico; noutro, os que às vezes experimentam essa sensação.

A importância do papel da professora enquanto promotora e orientadora da atividade não parece ser questionado, uma vez que outra maioria significativa considera o auxílio que presta muito útil, e na sua totalidade os alunos consideram que ela consegue fazer com que a atividade se concretize no tempo ideal.

Ainda que relativamente distantes no tempo do período de estágio que aguarda estes alunos já no próximo ano letivo, uma franja muito significativa da amostra reconhece a utilidade das atividades promovidas naquela fase, pelo que exatamente a mesma percentagem é de opinião de que se deva dar continuidade ao investimento em atividades lúdico-pedagógicas no Inglês.

A dificuldade da língua, contudo, não é significativamente esbatida, embora se mantenha num nível acessível para a maioria dos alunos.

Parecem-nos estar assim criadas as condições de receptividade normais a uma fase de experimentação durante a qual pretendemos aumentar o grau de satisfação com o Inglês, em paralelo com o grau de motivação para a sua aprendizagem. Já percebemos, no entanto, que há um núcleo de resistência que não consegue conciliar a

motivação⁷⁵ que as atividades podem proporcionar com o decréscimo das dificuldades que a língua inglesa representa.

⁷⁵ Os alunos têm sempre uma motivação, só que, por vezes, ela não se identifica com os objetivos definidos pelo professor. “Para a maioria deles, o que fazem precisa de ser motivante, exigir pouco esforço e de ter alguma utilidade” (Lourenço & Paiva, 2010: 135). Gallego Vega afirma que “es más probable que los alumnos quieran aprender, cuando aprecien el valor de las actividades de clase y cuando creen tendrán éxito si aplican un razonable esfuerzo” (*apud* Braga, 2001: 43). Talvez devamos também recordar aqui o impacto dos fatores económicos e sociais no desempenho académico dos alunos, como refere o relatório da OCDE. Os resultados são significativamente mais baixos junto dos alunos cujos pais não foram além do 3º ciclo do EB, como é o caso concreto desta realidade.

4.2.3 – Análise dos dados do 2º Inquérito

Impõe-se neste momento a análise dos dados recolhidos com o preenchimento do segundo inquérito (Anexo II, 2) que, com algumas das questões, teve como objetivo confirmar e/ou verificar a evolução na experiência criada de ensino-aprendizagem com as atividades dinâmicas, assim como aferir do desenvolvimento de outras competências, como veremos de seguida.

A questão da motivação que a abordagem lúdica do Inglês promove, a facilidade da aprendizagem que daí advém, o estimular da criatividade e as dificuldades experimentadas com a realização das atividades dinâmicas são áreas sensíveis que carecem de uma análise que com este inquérito pretendemos fazer.

Segue-se a auscultação do grau de satisfação com a seleção das propostas, com a sua organização, com a adequação dos materiais selecionados e, de novo, o papel desempenhado pela professora.

Reitera-se a preocupação com a pertinência da continuidade de promoção destas atividades e terminamos com a mesma vontade de aferir da utilidade das propostas na fase de estágio pedagógico.

Questão 1 – *A abordagem lúdica do Inglês promovida com estas atividades (Dicionário de imagens, Livro de apresentação e promoção de Portugal, Dominó, Caixa das Histórias) motiva-o?*

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	15	83
Às vezes	3	17
Nunca	0	0
Total	18	100

Tabela 16 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à motivação exercida pela abordagem lúdica do Inglês com atividades diferenciadas.

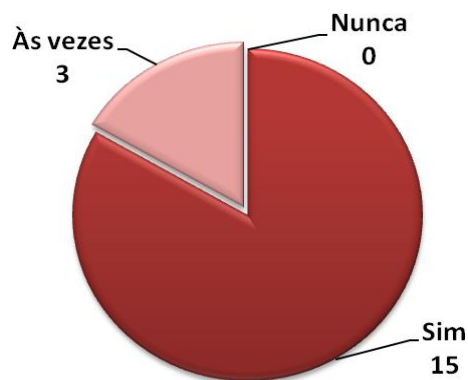


Gráfico 15 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à motivação exercida pela abordagem lúdica do Inglês com atividades diferenciadas.

Questão 2 – *Estas atividades de Inglês facilitam a aprendizagem?*

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim, muito	16	89
Às vezes	2	11
Não	0	0
Total	18	100

Tabela 17 – Frequências e percentagens das respostas relativamente ao potencial das atividades na promoção de uma aprendizagem facilitada.



Gráfico 16 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao potencial das atividades na promoção de uma aprendizagem facilitada.

Questão 3 – *A sua criatividade foi:*

Respostas	Frequência	Percentagem
Muito estimulada	5	28
Estimulada	13	72
Nada estimulada	0	0
Total	18	100

Tabela 18 – Frequências e percentagens das respostas relativamente ao índice de criatividade conseguido.

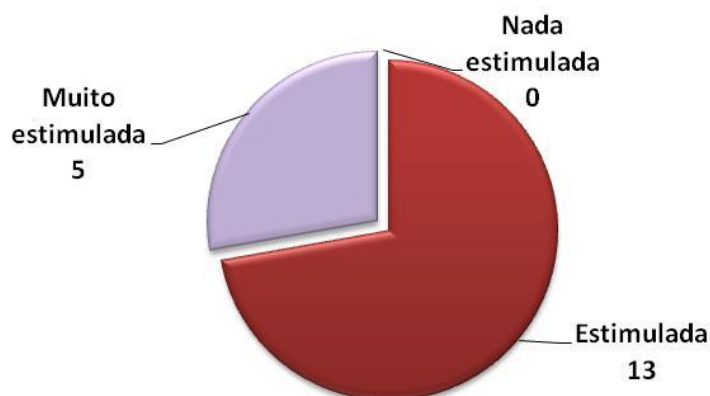


Gráfico 17 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao índice de criatividade conseguido.

Questão 4 – *As dificuldades experimentadas na fase de desenvolvimento das atividades foram:*

Respostas	Frequência	Percentagem
Ultrapassadas com a ajuda da professora.	9	50
Ultrapassadas com a ajuda do grupo e/ ou colega.	9	50
Impeditivas da realização da tarefa.	0	0
Total	18	100

Tabela 19 – Frequências e percentagens de respostas relativamente ao grau de limitação das dificuldades experimentadas.



Gráfico 18 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao grau de limitação das dificuldades experimentadas.

Questão 5 – *A seleção das atividades práticas que realizou ao longo deste ano letivo foi:*

Respostas	Frequência	Percentagem
Excelente	11	61
Razoável	7	39
Pouco ambiciosa	0	0
Total	18	100

Tabela 20 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à seleção das propostas.

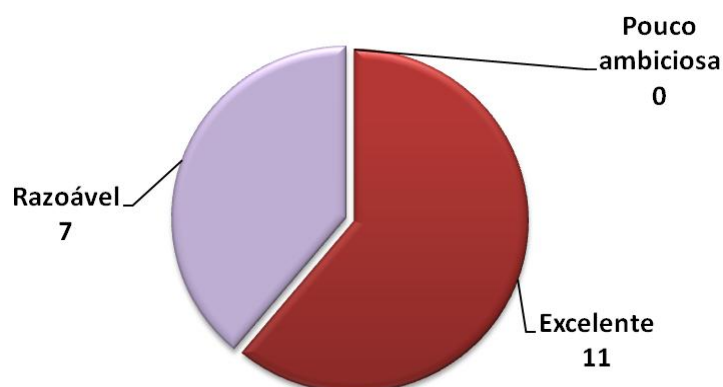


Gráfico 19 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à seleção das propostas.

Questão 6 – As atividades pareceram-lhe:

Respostas	Frequência	Percentagem
Muito bem organizadas	13	72
Organizadas	5	28
Desorganizadas	0	0
Total	18	100

Tabela 21 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à organização das atividades.

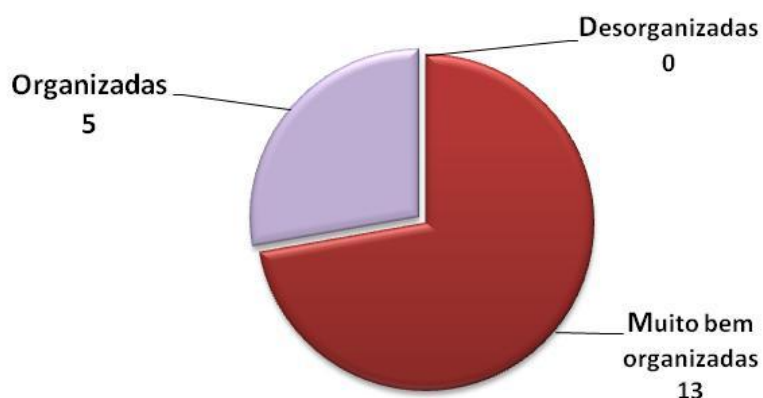


Gráfico 20 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à organização das atividades.

Questão 7 – Os materiais revelaram-se:

Respostas	Frequência	Percentagem
Ideais	6	33
Adequados	12	67
Pouco adequados	0	0
Total	18	100

Tabela 22 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à adequação dos materiais.

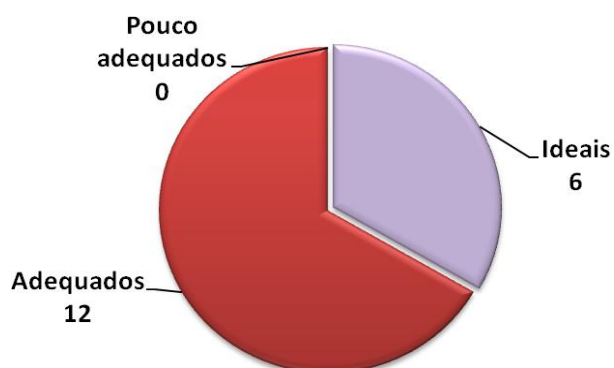


Gráfico 21 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à adequação dos materiais.

Questão 8 – Durante a realização das atividades a professora pareceu-lhe:

Respostas	Frequência	Percentagem
Muito segura	13	72
Segura	5	28
Insegura	0	0
Total	18	100

Tabela 23 – Frequências e percentagens das respostas relativamente à preparação da professora.

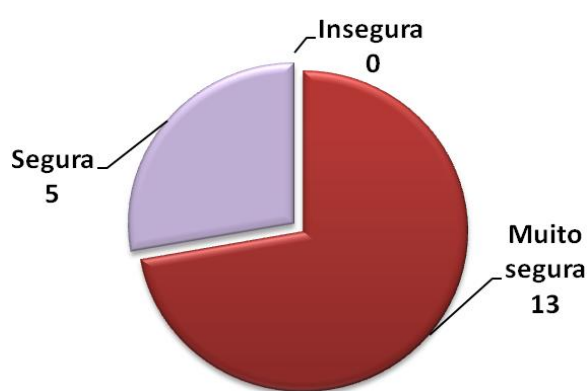


Gráfico 22 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à preparação da professora.

Questão 9 – Na sua opinião, dever-se-ia continuar a investir em atividades lúdico-pedagógicas nas aulas de Inglês?

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim, claro	16	89
É-me indiferente	2	11
Não	0	0
Total	18	100

Tabela 24 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à continuidade do investimento na promoção destas atividades.



Gráfico 23 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à continuidade do investimento na promoção destas atividades.

Questão 10 – *Tenciona utilizar algumas das propostas na fase de estágio pedagógico?*

Respostas	Frequência	Percentagem
Sem dúvida	10	56
Talvez	8	44
Não	0	0
Total	18	100

Tabela 25 – Frequências e percentagens de respostas relativamente à possibilidade de utilização das propostas na fase do estágio.



Gráfico 24 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à possibilidade de utilização destas propostas na fase do estágio.

4.2.4 – Conclusões do 2º Inquérito

Para uma maioria clara, 83%, a abordagem lúdica do Inglês promovida pelas atividades práticas desenvolvidas ao longo do ano motiva, e para uma percentagem ainda maior de alunos, 89%, facilita muito a aprendizagem.

Simultaneamente, aquelas atividades conseguiram estimular a criatividade de 72% dos inquiridos, e para 28%, ela foi mesmo muito estimulada.

Ao longo do processo de desenvolvimento das atividades, as dificuldades que se fizeram sentir foram ultrapassadas na mesma proporção pela professora, ou pelo grupo e/ou colega.

Para 61% dos alunos, a seleção das atividades promovidas foi excelente, mas para 39% foi apenas razoável.

Se para 72% pareceram muito bem organizadas, para 28% o nível de organização não atingiu aquela excelência.

Os materiais utilizados na sua realização foram adequados para 67%, e para 33% foram mesmo os ideais.

Relativamente à atitude da professora, 72% achou-a muito segura, embora para 28% o seu grau de segurança não parecesse excecional.

Em consonância com as maiorias bastante significativas registadas a propósito da motivação conseguida pelas atividades práticas e pelo potencial que lhes é reconhecido por facilitarem muito a aprendizagem, 89% é de opinião de que se deve continuar este investimento nas aulas de Inglês.

Relativamente à última questão que pretende esclarecer acerca da vontade/possibilidade de utilização destas propostas na fase de estágio, pouco mais de metade dos alunos (56%) diz não ter dúvidas de que o vai fazer, mas para 44% subsiste ainda a dúvida.

Da análise deste segundo e último inquérito podemos concluir que conseguimos, com a seleção acertada das atividades práticas que desenvolvemos, motivar⁷⁶ uma percentagem bastante significativa de alunos, sobretudo quando comparada com o que foi registado no 1º inquérito – 55,5%.

⁷⁶ Retomamos aqui o conceito de motivação intrínseca para definir o aluno que concretiza a tarefa apenas pelo prazer que ela lhe traz. É assim “o fenómeno que melhor explicita o potencial positivo da natureza humana.” (Lourenço & Paiva, 2010: 136)

Igualmente gratificante de constatar foi a percentagem de alunos que diz que estas atividades facilitam muito a aprendizagem⁷⁷. Se compararmos os 89% de alunos que manifestam agora essa opinião, com aquela percentagem de 39% que afirmou no primeiro inquérito que o Inglês lhe parecia mais acessível, e com a outra de 56% que a considerava acessível, percebemos que houve uma alteração significativa na forma como conseguem já gerir as atividades dinâmicas, aproximando-as mais eficazmente das suas dificuldades, resultando daí um sucesso mais expressivo.

Se um dos objetivos que se pretende é criar um ambiente descontraído⁷⁸ que permita que a aprendizagem ocorra no seio de um clima securizante e envolvente, os resultados obtidos remetem-nos diretamente para essa esfera. A maioria dos alunos sentiu a sua criatividade ser estimulada, o que decerto favorecerá a autoestima. Por outro lado, talvez porque já tenham interiorizado a importância que o grupo e/ou par pode desempenhar, em paralelo com o professor, os alunos ultrapassam agora as suas dificuldades recorrendo a ambos e nunca permitindo que elas sejam impeditivas da realização da tarefa, caminhando-se assim rumo à autonomia que se pretende e ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo. Para a maioria da amostra, a muito boa organização das atividades aliada à seleção adequada de materiais e à figura do professor seguro, podem justificar o investimento que os alunos defendem com um resultado bastante expressivo de 89%.

Surpreendentemente, a percentagem de alunos que diz não ter dúvidas relativamente à utilização que fará de algumas das propostas na sua fase de estágio, ficou aquém das nossas expetativas. Ainda que 44% desconheça ainda se o fará ou não, podemos interpretar este resultado atentando no grau de dificuldade de algumas das atividades, na natureza dos materiais envolvidos e no custo a eles associado e também no tempo disponível para preparar cada uma das sugestões.

⁷⁷ Lourenço & Paiva, citando Vygotsky, afirmam ainda que “(...) a aprendizagem é influenciada pela inteligência, motivação e, na perspetiva de alguns autores, pela hereditariedade. Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim, é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspeto (...) as que vão de encontro aos seus interesses ou atendem à sua realidade, são per si interessantes, levando-os a realizar as tarefas, a participarem de uma forma motivada e, consequentemente, possibilitam uma aprendizagem efetiva.” (2010: 138)

⁷⁸ Esta é uma necessidade para que se instale um clima motivador. Gallego Vega refere-se ao ensino cooperativo e à dinâmica de grupos como os dois métodos conducentes a desenvolver este clima. (*apud* Braga, 2001: 43)

4.3 – Dos testes

4.3.1 – Análise dos dados do 1º teste – *Hallowe'en*

O teste que analisaremos agora foi aplicado depois da realização da nossa primeira atividade dinâmica cujo objetivo primeiro era a verificação da consolidação de vocabulário relativo ao *Hallowe'en* (Anexo III, 1).

Este documento era constituído por quatro perguntas de resposta fechada e o critério de correção adotado foi apenas o certo/errado.

Após a primeira questão, de âmbito muito genérico, aos alunos solicitou-se a realização de um exercício de correspondência (palavra/imagem), seguido por outro no qual havia que reconhecer a relação entre a expressão incompleta e a seleção da palavra correta.

O teste terminava com uma questão que pressupunha uma tomada de decisão para que se pudesse excluir as palavras que semanticamente não se inscreviam no tema do teste.

Questão 1: Tick ☒ the topic of the dictionary.

Resposta esperada: c) *Hallowe'en*.

Resposta	Freq.	%
Correta	18	100
Incorreta	0	0
Total	18	100

Tabela 26 – Frequências e percentagens de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 1º teste.

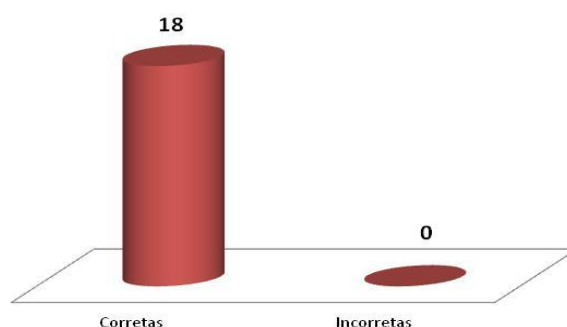


Gráfico 25 – Representação gráfica da frequência de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 1º teste.

Questão 2: *Match the picture with the corresponding word.*

Resposta esperada: 4 correspondências corretas

Correspondências corretas	Freq.	%
0	1	6
1	1	6
2	0	0
3	0	0
4	16	88
TOTAL	18	100

Tabela 27 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 1º teste.

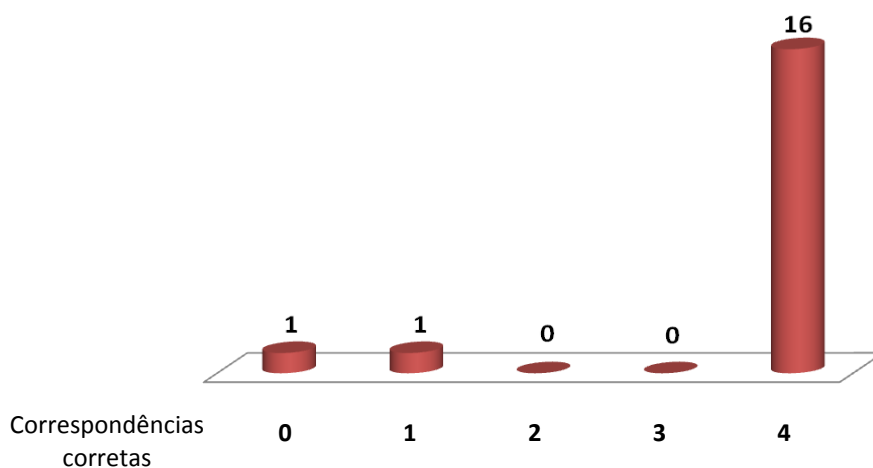


Gráfico 26 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 1º teste.

Questão 3: *Complete the expressions with the suitable adjective.*

Resposta esperada: 3 correspondências corretas.

Correspondências corretas	Freq.	%
0	0	0
1	4	22
2	0	0
3	14	78
TOTAL	18	100

Tabela 28 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas na Questão 3 do 1º teste.

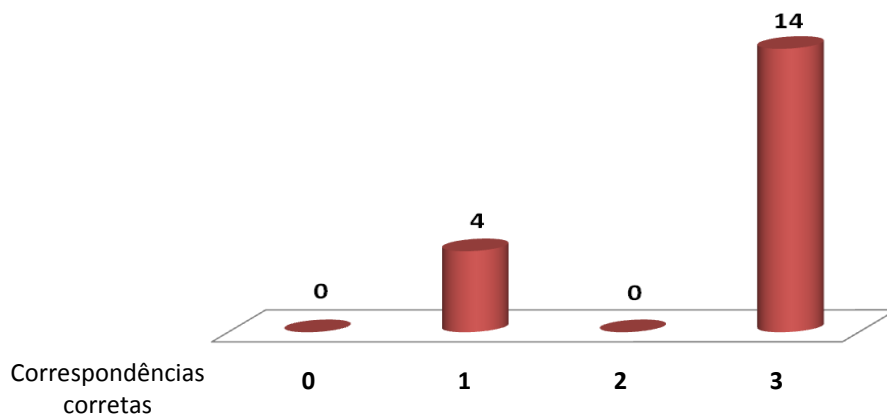


Gráfico 27 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 3 do 1º teste.

Questão 4: *Identify with a ☒ the FOUR words related to the topic of the dictionary.*

Resposta esperada: 4 palavras corretamente identificadas.

Palavras corretamente identificadas	Freq.	%
0	0	0
1	1	6
2	0	0
3	4	22
4	13	72
TOTAL	18	100

Tabela 29 – Frequências e percentagens de respostas com palavras corretamente identificadas na Questão 4 do 1º teste.

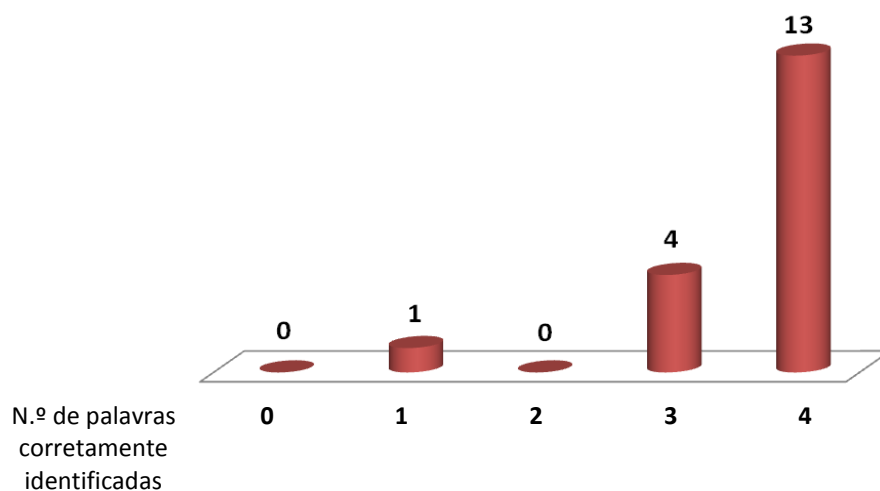


Gráfico 28 – Representação gráfica da frequência de respostas com palavras corretamente identificadas na Questão 4 do 1º teste.

4.3.2 – Conclusões do 1º teste

Todos os alunos souberam identificar o tema do dicionário.

Na segunda questão, uma percentagem expressiva de 88% conseguiu estabelecer as quatro correspondências corretamente, embora uma percentagem pequena, 6%, tivesse acertado numa única resposta, e outra igual não soubesse estabelecer qualquer relação entre as imagens e as palavras dadas.

À terceira questão do teste há uma maioria clara, 78%, que resolve com correção o exercício de correspondência que implica o reconhecimento de expressões associadas ao tópico do teste. 22% dos inquiridos, porém, só responde acertadamente numa das correspondências que estabelece.

Na última questão do teste continua a registar-se uma prevalência do êxito total na resolução do exercício, ainda que 22% dos respondentes só identificasse três das palavras relativas ao tópico, e 6% apenas uma.

Da análise dos resultados obtidos neste primeiro teste, podemos concluir com segurança que o índice de sucesso é elevado, sobretudo quando comparado com exercícios de vocabulário convencionais que resultam da abordagem de outros campos lexicais aos quais não é votada tanta atenção.

O investimento em atividades que promovem um estilo de aprendizagem visual, como aquele que o registo deste teste privilegia, parece funcionar bem e facilitar a resolução dos exercícios. Curiosamente, não foi identificado qualquer item de não-resposta, o que reflete, por um lado, o domínio da área lexical e, por outro, a interiorização de regras básicas de responsabilidade e participação cívica na apresentação do conhecimento.

Igualmente relevante parece também ser a abordagem lúdico-pedagógica extensível a um momento de avaliação, cujo grau de dificuldade visa identificar o envolvimento atento dos alunos na realização de tarefas prévias.

O conceito de autoestima deverá sair reforçado desta situação clara de sucesso na aprendizagem, fazendo decrescer os níveis de ansiedade que tantas vezes justificam a visão estereotipada da LE, enquanto área junto da qual proliferam os maus resultados.

Assim, continuaremos a investir num trabalho atento e intensivo junto de áreas passíveis de motivar os alunos, na generalidade.

4.3.3 – Análise dos dados do 2º teste – *Environment*

A estrutura deste teste assemelha-se à do primeiro, uma vez que o objetivo é idêntico – verificação da consolidação de vocabulário (Anexo III, 2).

Sob o tema do *Environment* propôs-se aos alunos, na primeira questão, a identificação do tema da atividade realizada recentemente, seguindo-se um exercício de correspondência (palavra/imagem).

Com a terceira questão pretendemos explorar o aspeto fónico da língua, pelo que propusemos a associação de palavras com o mesmo som.

O teste termina com uma questão que requeria um conhecimento mais profundo da língua, uma vez se procurava que o aluno relembresse a palavra, que a associasse à imagem e que respeitasse a grafia original.

Questão 1: Tick ☒ the topic of the domino.

Resposta esperada: b) *Environment*

Resposta	Freq.	%
Correta	18	100
Incorreta	0	0
Total	18	100

Tabela 30 – Frequências e percentagens de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 2º teste.

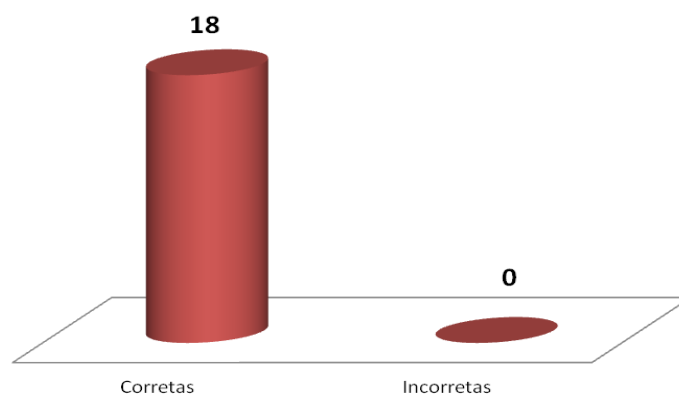


Gráfico 29 – Representação gráfica da frequência de respostas corretas e incorretas à Questão 1 do 2º teste.

Questão 2: *Match the picture with the corresponding word.*

Resposta esperada: 6 correspondências corretas.

Correspondências corretas	Freq.	%
0	0	0
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	11
5	0	0
6	16	89
TOTAL	18	100

Tabela 31 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 2º teste.

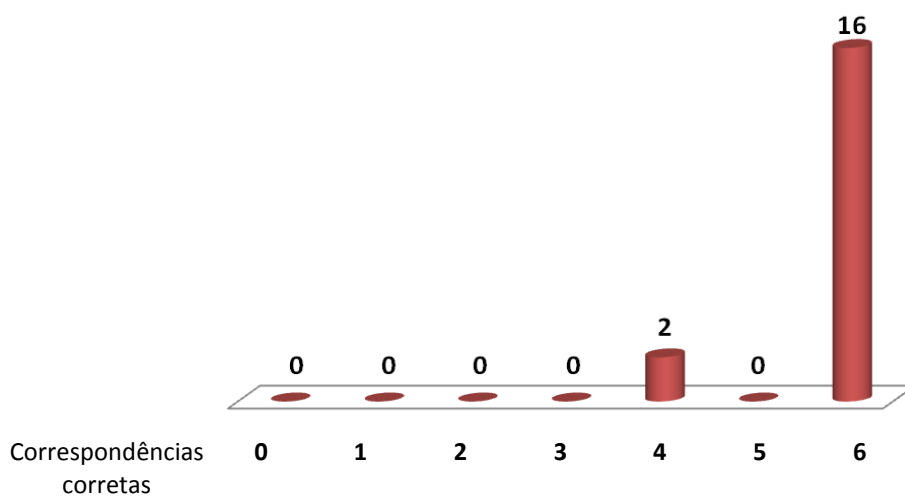


Gráfico 30 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 2 do 2º teste.

Questão 3: *Match the rhyming words.*

Resposta esperada: *5 correspondências corretas*

Correspondências corretas	Freq.	%
0	1	5,5
1	1	5,5
2	0	0
3	15	83,5
4	0	0
5	1	5,5
TOTAL	18	100

Tabela 32 – Frequências e percentagens de respostas com correspondências corretas à Questão 3 do 2º teste.

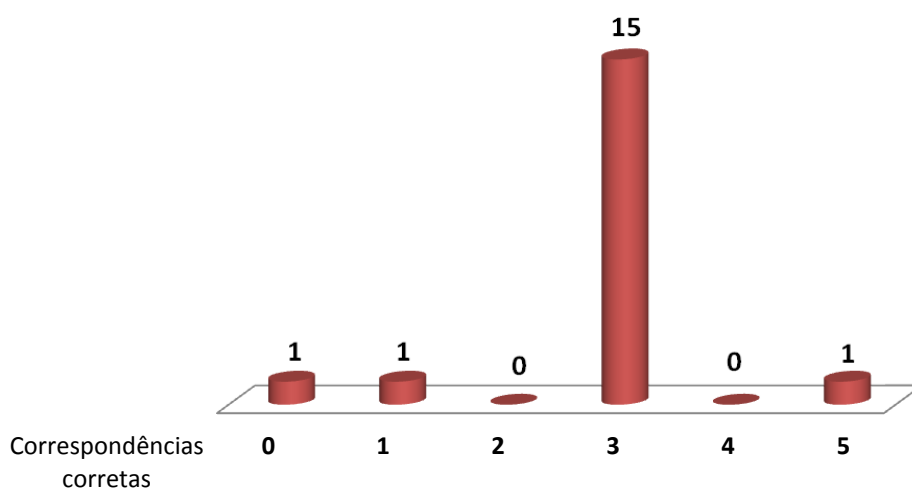


Gráfico 31 – Representação gráfica da frequência de respostas com correspondências corretas na Questão 3 do 2º teste.

Questão 4: *Label the pictures.*

Resposta esperada: 6 legendas corretas

Legendas corretas	Freq.	%
0	0	0
1	0	0
2	1	6
3	2	11
4	3	17
5	4	22
6	8	44
TOTAL	18	100

Tabela 33 – Frequências e percentagens de respostas com legendas corretas na Questão 4 do 2º teste.

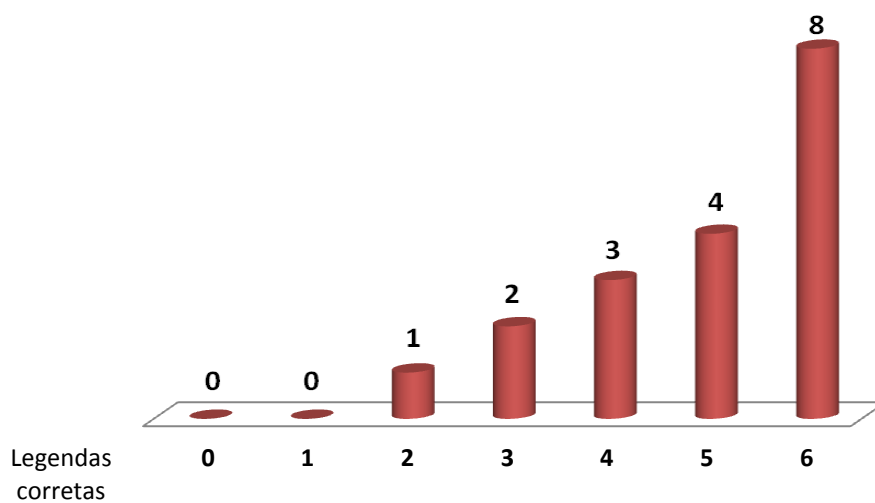


Gráfico 32 – Representação gráfica da frequência de respostas com legendas corretas na Questão 4 do 2º teste.

Questão 5: *The words below are all misspelled. Correct them.*

Resposta esperada: 6 palavras corrigidas.

Palavras corrigidas	Freq.	%
0	1	5,5
1	1	5,5
2	2	11
3	3	17
4	2	11
5	8	44
6	1	5,5
TOTAL	18	100

Tabela 34 – Frequências e percentagens de respostas com palavras corrigidas na Questão 5 do 2º teste.

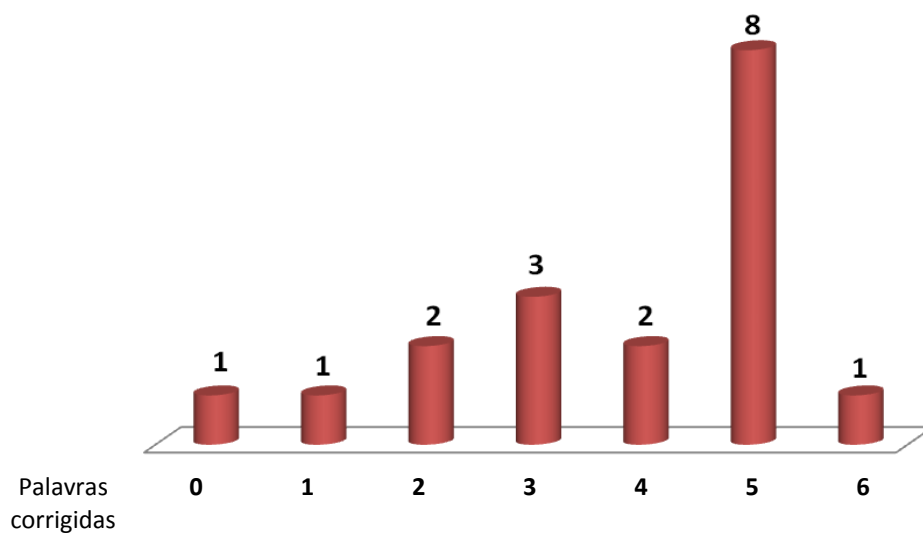


Gráfico 33 – Representação gráfica da frequência de respostas com palavras corrigidas na Questão 5 do 2º teste.

4.3.4 – Conclusões do 2º teste

À semelhança do que registámos no primeiro teste, também neste 100% dos respondentes identifica o tópico da atividade realizada, cujo resultado será agora lexicalmente avaliado.

A segunda questão, ao solicitar o estabelecimento de uma relação entre imagem e palavra, permitiu que 89% dos inquiridos não tivesse qualquer dificuldade em fazê-lo. Uma percentagem de 11% acertou apenas em duas das 6 correspondências requeridas.

Na terceira questão tentou explorar-se de forma simples a parte fónica do Inglês. 83,5% dos alunos acertou apenas em 3 das correspondências. Outra percentagem de 5,5% não faz qualquer associação correta e, com a mesma percentagem acertam apenas numa palavra. Apenas 5,5 % resolve com sucesso total o exercício.

Relativamente à quarta questão, 44% dos alunos identifica, sem suporte, todas as imagens. 22% legenda corretamente, cinco dessas imagens, 17%, identifica, quatro delas e, 11% resolve apenas metade do exercício com sucesso, ou seja, acerta em três.

A última questão do teste investe na grafia. Neste exercício, 5,5% dos alunos acerta na totalidade, 44% consegue fazê-lo relativamente a cinco dos itens, 17% corrige bem metade do exercício e, 11% corrige quatro palavras. Com os mesmos 11%, reescreveram-se com correção duas palavras. Com a mesma percentagem de 5,5%, os inquiridos não acertam numa única palavra, ou conseguem resolvê-lo numa única situação.

Da análise dos resultados obtidos neste segundo teste podemos concluir que a diversidade das questões incluídas tornou evidentes outras dificuldades que precisarão naturalmente de ser trabalhadas. Referimo-nos à parte fónica da língua e à grafia.

Ainda que na globalidade os resultados continuem a ser razoáveis, o grau de sucesso decresceu, sobretudo se comparado com o obtido no primeiro teste. Com a exceção da primeira questão, que registou 100% de respostas acertadas, em nenhuma outra se repetiu este feito.

A aposta nos exercícios de correspondência continua a fazer-se, uma vez que motiva para a inexistência de não-respostas.

A possível disparidade ao nível da dificuldade que os diferentes exercícios propõem, poderá ser justificada pelo decréscimo das respostas fechadas, que pelo reconhecimento que permitem, justificam o elevado grau de sucesso.

No geral, temos motivos para continuar a aposta num estilo de aprendizagem visual que este teste também contemplou.

CONCLUSÃO

Com esta investigação quisemos dar eco a uma experiência peculiar com pouca visibilidade, numa área de investimento parco, uma vez que associado aos “«excluídos do sistema»: os CP são vistos como a alternativa para os maus alunos, os mais mal comportados, os que têm «dificuldades de aprendizagem, ou seja, uma escola de segunda categoria».” (Camacho Costa, 2010: 55) Para estes alunos impunha-se a definição de um plano estratégico-metodológico que devolvesse àquele tipo de ensino a credibilidade que tantos professores estoicamente lhe tentam conferir.

Ficou sublinhado com o nosso trabalho que a adaptação é possível e passível do envolvimento dos alunos. Afinal, são eles o centro da ação educativa: “(...) não há ensino se não houver aprendizagem e não há aprendizagem sem envolvimento dos alunos.” (Alarcão, 2008: 12) Certamente que “um maior envolvimento dos alunos não acontece sem um maior envolvimento dos professores” (*ibidem*), mas (...) “se um indivíduo não levar a sério as questões vocacionais, arrisca-se a ficar isolado dos sentimentos de um grande número de estudantes.” (Apple, 2002: 88)

Com as nossas propostas de atividades dinâmicas, quisemos relevar a importância da conexão entre o saber académico e aquele expectável já no mundo do trabalho, porque com o EP deve preparar-se para o ingresso nessa outra realidade: “Há que dar lugar às tarefas, há que saber recorrer a capacidades estratégicas vocacionadas para a ação, mobilizáveis na escola e sobretudo na vida que se lhe segue.” (Babo, 2006: 494)

Foi nosso objetivo ainda demonstrar o desafio incomensurável que se coloca aos professores com estas turmas. Neste caso particular, a experiência profissional fez-nos reconhecer que o ensino de uma LE “obriga a que se pense no que se ensina e/ou aprende e nas finalidades desse ensinar e desse aprender (...).” (Bizarro, 2008: 84)

Este projeto abriu espaço à reflexão e, num desses momentos, fez sentido evocar para nós o “estatuto de artista” que Appel atribui ao professor, “uma vez que lhe são exigidas qualidades e competências cada vez mais apuradas.” (*apud* Torre, 2006: 482) Deste artista na arte de ensinar espera-se “autenticidade, credibilidade, convicções” e que seja “informado, dedicado e criativo” (*ibidem*), “consentânea com o perfil ético-deontológico de uma profissão que é, cada vez mais, exigente, particularmente em virtude do Tempo e do Contexto em que é exercida.” (Bizarro, 2008: 84)

A investigação que fizemos, sustentada primeiramente nas leituras efetuadas com base num escolho bibliográfico variado, muito dele resultado de estudos realizados por outros cientistas sociais, permitiu-nos o alargamento de horizontes, fez-nos acreditar na validade do que já fizemos, mas também refletir sobre a imensidão do que fica ainda por fazer. Afinal, há que perceber que “As competências de um professor de Línguas situam-se (...) em vários âmbitos, constituindo a aprendizagem destas uma atividade para toda a vida.” (Afonso, 2006: 454)

Nesta tese começámos por traçar a evolução dos materiais didáticos. Iniciámos o trajeto lá longe, numa época em que a oferta editorial era escassa e em que os materiais didáticos auxiliares não tinham grande expressão. A então falta de investimento na educação, o grupo relativamente restrito dos que pensavam na escola como uma parte significativa do seu projeto de vida, assim como a fraca ambição da indústria livreira, justificava aquele estado de coisas.

Sobre o professor recaía muito do protagonismo. Era à época uma figura muito respeitada na esfera social até pelo poder que o conhecimento que detinha lhe conferia. Para além dele, o manual, por esta ordem de grandeza, assumia outro grande destaque.

Curiosamente, ao longo dos anos, devido à democratização e consequente massificação do ensino, foram surgindo outros materiais didáticos que acompanharam e complementaram o manual escolar, sem nenhuma pretensão de se lhe sobrepor. Coexistem ainda hoje todos os tipos de materiais e não demonstram altivez suficiente para aniquilarem qualquer um dos outros, por isso somos levados a recordar a dimensão dinâmica que preside à aprendizagem e que favorece a conjugação do saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar e saber-aprender.

Na mesma lógica da complementaridade para uns, e a única saída possível para outros, demos a conhecer os nossos materiais *homegrown* criados a pensar exclusivamente na realidade educativa do Técnico de Apoio à Infância.

Na qualidade de proposta original no contexto do ES, e especificamente do Inglês do EP, apresentámos as atividades DIY, que reúnem os conteúdos de Inglês com outros saberes comumente associados à esfera dos trabalhos manuais/bricolage, num esforço para estabelecer “contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional que (...) permita uma adequada inserção socioprofissional.” (Camacho Costa, 2010: 49)

Qualquer debate que se promova à volta do EP fica marcado por silêncios e ruídos vários que, com a nossa reflexão, quisemos denunciar.

Com uma amostra meramente indicial que corresponde à nossa turma de EP, e única do décimo primeiro ano do CPAI, quisemos contribuir para desbravar um novo caminho que facilitasse o diálogo entre elementos marcados por um conjunto de dificuldades e assimetrias – desmotivação, falta de horizontes, ambientes pouco estimulantes – que não são de resolução célere:

Só reflectindo, de modo fundamentado, sobre o que é ensinar e aprender, hoje, uma Língua Estrangeira, num mundo que não se contenta mais com o monolinguismo, mas que defende, de modo intransigente, a necessidade de formarmos cidadãos plurilingues e pluriculturais, que repudiem estereótipos negativos, preconceitos e complexos sempre nefastos, poderemos fazer da escola e, por osmose, da sociedade de hoje, algo de profundamente válido sob o ponto de vista do saber, do saber fazer, mas também do saber ser. (Bizarro, 2008: 9)

A análise de dados que obtivemos com base nos dois inquéritos e nos testes realizados motivou-nos para outras investidas da mesma natureza. Após auscultar as opiniões das vozes convocadas, todas intervenientes no processo de construção de atividades DIY, convencemo-nos de que esta é uma estratégia possível para aumentar os níveis de motivação, para facilitar a aprendizagem do Inglês, para estimular a criatividade e favorecer a autoestima.

Simultaneamente pudemos explorar um processo de ensino-aprendizagem colaborativo que pode dotar o aluno de autonomia crescente e, ao fazê-lo, facilitar o processo de transição e adaptação ao mundo profissional.

À semelhança do que caracteriza qualquer estudo de caso, não pretendemos com o nosso caso fazer generalizações. O que nos movia verdadeiramente era a análise no seu contexto natural para o compreendermos e refletirmos sobre ele; assim, ultrapassada que está aquela fase, queremos ter contribuído para devolver ao EP e ao trabalho realizado na Escola Pública com estes cursos, uma visibilidade outra que, no geral, nos permita senti-lo com o rigor profissional que se impõe.

No decorrer da nossa investigação, um dos maiores constrangimentos experimentados ficou associado à escassez de publicações que fossem para além das críticas dirigidas a esta nova oferta pública de ensino de nível secundário. Esta área carece e merece uma abordagem multidimensional atendendo à riqueza de que se reveste e à importância que assume ao concorrer, ainda que em desvantagem, para o

desenvolvimento de competências dos alunos para acederem ao conhecimento⁷⁹, porque:

Professores e aprendentes correspondem a ser vivos, com características próprias, colectivas, mas também individuais, a que a Escola não pode/não deve ficar indiferente, adaptando os seus métodos de trabalho e as suas finalidades maiores às necessidades de formação/educação existentes. (ibidem: 84)

Antevendo a intensificação da procura do EP devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, urge mudar de direção. Esta pode, sem dúvida, revelar-se uma via possível para concluir o ES, ainda que no professor se delegue um trabalho de responsabilização determinante que mais não é do que um desafio a somar a tantos outros que lhe são propostos:

(...) A formação dos professores exige a posse de saberes, qualificações, atitudes e competências específicas, mas também transversais, capazes de estruturar o fazer colectivo, a inovação, a adaptação à mudança e o compromisso de viver em constante devir, transformação. (Bizarro & Braga, 2006: 7)

Ainda no âmbito dos constrangimentos que reconhecemos ao nosso trabalho, há que referir as limitações que a amostra indicial utilizada encerra. Houvera tempo, teria sido claramente benéfico constituir um grupo-controlo junto de quem se avaliassem os mesmos conteúdos, sem a promoção das atividades DIY. Esta poderá ser já apontada como uma linha de investigação possível para complementar a que desenvolvemos.

Oportuno afigura-se-nos de igual modo o estudo do impacto que as atividades que mais se aproximam do perfil de saída dos muitos Cursos Profissionais podem desempenhar numa dimensão motivacional aplicada às disciplinas da vertente sociocultural e científica.

Seria igualmente pertinente perceber, junto das editoras, as motivações para negligenciarem sistematicamente a especificidade de cada CP, ignorando que ela existe ao não contemplarem nos seus manuais atividades que estabeleçam uma conexão de âmbito mais restrito.

Interessante parece-nos também explorar o significado que as escolas atribuem ao verdadeiro perfil do professor do EP e a articulação que dele faz com o impacto que pode exercer junto destes alunos.

⁷⁹ Referimo-nos aqui ao conhecimento que resulta do desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas, interacionais e de aprendizagem.

A ser assim, dar-se-iam outros passos para dissipar “uma nebulosa em movimento dada a pouca clareza no processo e em decorrência dos antagonismos entre o que é e o que se pretende que seja.” (Martins *et al.*, 2005: 94) Nós já demos o nosso!

BIBLIOWEBGRAFIA

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

AFONSO, C. C. (2006). “Professores de Língua Estrangeira: que competências?”, in BIZARRO, R. & BRAGA, F. (org.) (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora: 450-459.

ALARCÃO, I. (1996). “Ser professor reflexivo”, in ALARCÃO, I (org), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2008). “Desafios ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal”, in BIZARRO, R. (2008) *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores: 10-14.

ALARCÃO, I. (2010). “A Constituição da Área Disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal”. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79.

ALLWRIGHT, R. L. (1981). “What do we want teaching materials for?” *ELT Journal*, 36, 1: 5-18

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa.

APPLE, M. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na educação*. Lisboa: Didática Editora.

AZEVEDO, J. (2010). “Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos.” *Revista Formar*. IEFEP, 72:25-29. Disponível em:
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/revista_formar_2010.pdf,
acedido a 16/10/2012.

BABO, M. A. (2006). “Construir competências em LE: outro paradigma, outra formação”, in BIZARRO, R. & BRAGA, F. (org.) (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora: 491-500.

BANDEIRA, D. (2009). “Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração”, in CIFFONE, H. (Org.). *Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet*. Curitiba: IESDE: 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>, acedido a 28/12/ 2012.

BELL, J. & GOWER, R. (1998). “Writing Course Materials for the world: A great compromise”, in TOMLINSON, B. (ed) *Materials development in Language Teaching*. Cambridge: CUP: 116-129.

BENTO, C.; COELHO, R.; JOSEPH, N. & MOURÃO, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Orientações Programáticas – Materiais para o Ensino e a Aprendizagem.

BIZARRO, R. (org.) (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores.

BIZARRO, R. (2008). “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto ao objectivos”, in BIZARRO, R. (org.) (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores: 82-89.

BIZARRO, R. (2012). “A aula de língua e o ensino da cultura: que desideratos?” *Linguarum Arena*, 3: 122-131

BIZARRO, R. & BRAGA, F. (org.) (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.

BLOCK, D. (1991). “Some thoughts on DIY materials design”. *ELT Journal*, 45, 3:211-217.

BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

CAMACHO COSTA, M. H. (2010). “O Ensino Profissional: um desafio para os professores”, in *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 1, 2: 46-59. Disponível em: http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/35/pdf_9, acedido a 18/11/2012.

CARVALHO, A. A. C. C. A. S. (1993). “Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras”. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 2: 117-124.

CARVALHO, A. A. (2006). “Indicadores de qualidade de “sites” educativos”, in *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação: Avaliação de locais virtuais de conteúdos educativos*, DGIDDC/ME, 1: 55-78. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5922>, acedido em 27/01/2013.

CASTELLS, M. (2001). “Internet y la Sociedad Red”, in *Revista La Factoría*. Disponível em <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf>, acedido a 18/11/2012.

CHOPPIN, A. (1992) *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.

CLARKE, D. (1989). “Materials adaptation: why leave it all to the teacher”? *ELT Journal*, 43, 2: 133-141.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.

COSTA, F. (2007). A aprendizagem como critério de avaliação de conteúdos educativos on-line. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação: Avaliação de locais virtuais de conteúdos educativos, DGIDDC/ME*, 2: 45-54. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5560>, acedido a 27/01/2013.

COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

COUTINHO, C. P. & CHAVES, J. (2002). “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1): 221-243.

CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann.

CUSTÓDIO, P. (2009). “Análise e produção de materiais didáticos de Português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2.

DALE, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Decreto-Lei n.º 108/86, de 21 de maio. *Diário da República n.º 116 – 1ª série*. Estabelece as normas a que deve obedecer a escolha dos manuais escolares a utilizar nos ensinos primário, preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de janeiro. *Diário da República, n.º 26 – 1ª série*. Define uma nova política de manuais escolares, criando, para o efeito, comissões de apreciação, de âmbito nacional, para cada disciplina e cada nível dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 369/90, de 26 de novembro. *Diário da República, n.º 273 – 1ª série*. Estabelece o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares. Revoga o Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de janeiro.

Decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de julho. *Diário da República n.º 136 – 1.ª série*. Reforça o apoio socioeconómico aos agregados familiares ou aos estudantes economicamente carenciados, assegurando -lhes a progressiva gratuitidade dos manuais escolares no prazo de dois anos após a sua publicação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República, n.º 126 – 1.ª série*. Altera a Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro.

Despacho normativo n.º 4-A/2008, de 24 de janeiro. *Diário da República n.º 17 – 2ª série*. Introduce alterações no quadro normativo que enquadra a gestão do Fundo Social Europeu (FSE) no âmbito do período de programação 2007 -2013.

Despacho normativo n.º 12/2012, de 21 de maio. *Diário da República n.º 98 – 2.ª série*. Alteração ao despacho normativo n.º 4 -A/2008, de 24 de janeiro

DUARTE, J. B. (2008). “Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização”, in *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

DUBAR, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

EDGE, J. & WHARTON, S. (1998). “Autonomy and development: living in the materials world”, in TOMLINSON, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 295-310.

ELLIS, R. (1997). “The empirical evaluation of language teaching materials”. *ETL Journal*, 51, 1: 36-42.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES (2012). Plano anual de atividades 2012/2013.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES (2008). Projecto educativo 2008/2011.

FERNANDES, M.M. R. (1999). *A utilização de metáforas e analogias nos manuais escolares: contributos para o estudo da reprodução humana*. Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino da Biologia e Geologia apresentada à UA.

FIGUEIREDO, A. C. S. (2012). Ensino do Inglês, tecnologias WEB 2.0 e motivação: algumas propostas. Dissertação no âmbito do Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas apresentada à FLUP.

FORMOSINHO, J. (2006) Dilemas organizacionais e o estatuto dos professores. Disponível em:
<http://terrear.blogspot.pt/2007/01/tem-palavra-joo-formosinho.html#!/2007/01/tem-palavra-joo-formosinho.html>, acedido a 02/05/2013.

Gabinete de Estatística e Planeamento da educação (GEPE) (2010). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação* (OPTE). Disponível em:
http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relatorio_OPTE.pdf, acedido a 07/12/2012.

GÉRARD, F. & ROEGIERS, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

GONÇALVES, M. E. (2005) *New Frontiers 2*. Perafita: Areal Editores, S. A.

GRIFFITHS, C. (1995). “Evaluating Materials for Teaching English to Adult Speakers of other languages”. *ETL Forum*, 33.

HARMER, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Handbooks.

HARWOOD, N. (2005). “What do we want EAP teaching materials for?” *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 2: 149-161. Disponível em:
http://courses.essex.ac.uk/ia/ia409/E_pdf_copies_of_readings/Harwood_EAP_materials_design.pdf, acedido a 07/11/2012.

HORNBY, A. S. & WEHMEIER, S. (ed) (2003). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. 6th Edition

HOUAISS, A. (2001) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, Ltd.

HOWARD, J. & MAJOR, J. (2004). "Guidelines for designing effective English language teaching materials", in 9th *Conference of Pan Pacific Association of Applied Linguistics*, 101- 109. Disponível em:
<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>, acessado a 20/01/2013.

HURST, N. & SOUSA, D. (2011). "Weighing the anchor: a critical approach to coursebook selection", in *The APPI Journal*, 1: 1-8.

HUTCHINSON, T. & TORRES, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48, 4: 315-328.

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011) *Indicadores Sociais 2010*.

JOLLY, D. & BOLITHO, R. (1998). "A framework for materials writing", in TOMLINSON, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press: 90-115.

KITAO, K. & KITAO, S. K. (1997). "Selecting and developing teaching/ learning materials". *The Internet TESL Journal*, 4, 4. Disponível em:
<http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>, acessado a 22/01/2013.

LEFFA, V. (2009). "Authorship in Materials Design for Language Teaching". *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG: 149-165.

Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – 1ª série*. Altera a Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro.

Lei n.º 115/ 97, de 19 de setembro. *Diário da República n.º 217 – 1.ª série A*. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 47/2006, de 18 de agosto. *Diário da República n.º 165 – 1.ª série*. Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Lei n.º 16/2008, de 1 de abril. *Diário da República n.º 64 – 1.ª série*. Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos.

LÉVY, P. (2000). *Cibercultura – Relatório para o Conselho da Europa no quadro do projeto “Novas tecnologias: cooperação cultural e comunicação”*, Instituto Piaget.

LIN, L. Y. & BROWN, R. (1994). Guidelines for the production of in-house self-access materials. *ELT Journal*, 48, 2: 150-156, disponível em <http://203.72.145.166/ELT/files/48-2-5.pdf>, acedido a 07/12/2012.

LITTLEJOHN, A. (1985). “Learner choice in language study”. *ELT Journal*, 39, 4: 253-261. Disponível em: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/Littlejohn%20ELTJ%20Learner%20choice%20in%20language%20study.pdf>, acedido a 29/12/2012.

LITTLEJOHN, A. (1992). *Why are English Language Teaching materials the way they are?* PhD Thesis Lancaster University. Disponível em: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/books/phd.html>, acedido em 29/12/2012.

LITTLEJOHN, A. (1998). “Teaching for the Millenium”. *English Teaching Professional*, 8: 3-5. Disponível em: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/language%20teaching%20for%20the%20millenium.pdf>, acedido a 27/12/2012.

LITTLEJOHN, A. (2011). "The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse", in TOMLINSON, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press: 179-211.

LONGMAN (ed) (2000). *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman.

LOURENÇO, A. & PAIVA, M. A. (2010). "A motivação escolar e o processo de aprendizagem." *Ciências & Cognição*, 15, 2: 132-141.

MALEY, A. (1998). "Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment", in TOMLINSON, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press: 279-294.

MARTINS, A.; PARDAL, L & DIAS, C. (2005). "Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura". *Interações*, 1: 77-97. Disponível em:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.rcaap.pt%2Finteraccoes%2Farticle%2Fdownload%2F283%2F239&ei=MEqdUdrkCdLo7Abu14CQCg&usg=AFQjCNHiD3AbS4L8_zea_tKbyE9ynS0gMQ&sig2=LUxOyh_XcvdxAKEEwNDUEQ, acessado a 12/05/2013.

MASUHARA, H. (1998). "What do teachers really want from textbooks?", in TOMLINSON, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 239-260.

MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). "O estudo de caso como estratégia de investigação em educação" *EduSer – Revista de educação*, 2,2: 49-65.

MESQUITA, E. (2011). *Competências do professor – representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Programa da Disciplina de Inglês – Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais*, Direção Geral de Formação Vocacional.

O'NEILL, R. (1982). "Why use textbooks"? *ELT Journal*, 36, 2: 104-111.

OUTEIRINHO, M. F. (2009). "Culturas Literárias e Cultura Digital: percursos, cruzamentos, desafios" in *Carnets – Revista Eletrónica de Estudos Franceses*, 163-172.

Disponível em

<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/56896/2/fatimaouteirinhoculturas000140086.pdf>, acedido a 26/11/ 2012.

PEREIRA, L. M. G. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir o Plano Tecnológico da Educação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação, especialidade de Educação para os Media, apresentada na UM.

PERRENOUD, P. (2000). *10 novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

POCINHO, R. F. S. & GASPAR, J. P. M. (2012) "O uso das TIC e as alterações no espaço educativo". *Exedra*, 6: 143-154.

PONTE, J. P. (1994). "O estudo de caso na investigação em educação matemática". *Bolema*, 25: 105-132.

Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf), acedido a 8/05/2013.

PONTE, J. P. (2003). Didáticas: Que desafios? In NETO, A.; NICO, J.; CHOURIÇO, J. C.; COSTA, P. & MENDES, P. (Eds.), *Didáticas e metodologias da educação: Percursos e desafios* (Vol. 2, pp. 1413-1417). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora. Disponível em:

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(Didactica-Evora\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(Didactica-Evora).pdf), acedido a 7/06/2013

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo. Disponível em: [http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+domesticos+privados+com+computador++com+ligacao+a+Internet+e+com+ligacao+a+Internet+atraves+de+banda+larga+\(percentagem\)-1158](http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+domesticos+privados+com+computador++com+ligacao+a+Internet+e+com+ligacao+a+Internet+atraves+de+banda+larga+(percentagem)-1158), acedido a 7/06/2013.

PORTO EDITORA (2008) *Dicionário Editora da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

PORTO EDITORA (2005) *Dicionário de Inglês – Português*. Porto: Porto Editora.

PRABHU, N. (1992). “The Dynamics of the Language Lesson”. *TESOL Quaterly*, 26,2: 225-241.

RAMOS, J. L., DUARTE, V. D., CARVALHO, J. M., FERREIRA, F. M., & MAIO, V. M. (2008). “Modelos e práticas de avaliação de recursos educativos digitais.” *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação: Avaliação de locais virtuais de conteúdos educativos, DGIDDC/ME*, 2: 79-87. Disponível em: http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1210161451_06_CadernoII_p_79_87_JLR_VDT_JMC_FMF_VM.pdf, acedido a 27/01/2013.

REGO, B.; GOMES, C. A & BALULA, J. P. (2010). “A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência”. *XI Congresso da AEPEC* (Évora): 1 – 15. Disponível em: [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego_Gomes_%26_Balula%20\(2010\).pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego_Gomes_%26_Balula%20(2010).pdf), acedido em 02/11/2012.

SALAS, M. R. (2004). “English Teachers as Materials developers”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4, 2: 1 – 17.

SANTOS, N. L. & GOMES, I. (2005). "Novas tecnologias de informação e ensino-aprendizagem", trabalho apresentado em Evento Internacional, In SILVA, B. D. & ALMEIDA, L. S. (Coords.), Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Centro de Investigação em Educação e Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga: 2631-2645.

SHELDON, L. (1988). "Evaluating ELT textbooks and materials". *ELT Journal*, 42,4: 237-246.

SINCLAIR, J. (ed) (1995). *Collins COBUILD English Usage*. London: Collins COBUILD.

STAKE, R. E. (1978). "The case study method in social inquiry." *Educational researcher*, 7, 2: 5-8. Disponível em:
<http://www.fivehokies.com/Evaluation/Evaluation%20and%20Analysis%20Designs/Case%20Studies/The%20Case%20Study%20Method%20in%20Social%20Inquiry.pdf>,
acedido a 08/05/2013.

TEZZA, C. (2002). "Material Didático – Um Depoimento", in *Educar em Revista*, Curitiba, PR: Editora UFPR, 20: 35-42. Disponível em:
www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_materialdidatico.htm,
acedido em 12/11/2012.

TOMLINSON, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOMLINSON, B. (2012). "Materials development for language learning and teaching". *Language Teaching*. Cambridge University Press. 45, 2, 143-179.

TORMENTA, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TORRE, J. M. O. G. (2006). “Ajudar a refletir e a desenvolver saberes: a formação inicial de professores na FLUP”, in BIZARRO, R. & BRAGA, F. (org) (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora: 482-490

VIEIRA, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, 2: 9-25. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>, acedido a 03/05/2013.

VILAÇA, M. L. C. (2009). “O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis”. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*, 8, 30: 1-14. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>, acedido a 12/11/2012.

WISNIEWSKA, H. (2011). “Modern Teaching Materials: SWOT analysis of an ESP textbook”. *International Conference – The Future of Education*. Pixel. Disponível em: http://www.pixel-online.org/edu_future/common/download/Paper_pdf/ENT15-Wisniewska.pdf, acedido a 26/11/2012.

www.eslPrintables.com.

www.portaladm.adm.br/Estudo_de_caso/Estudo%20de%20Caso_arquivos/Estudo4.gif, obtido a 18/05/2013



www.priberam.pt/dlpo/

WYATT, M. (2011). “Becoming a Do-it-yourself Designer of English Language Teaching Materials”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12, 1, Art. 33. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101334>, acedido a 22/01/2013.

ANEXOS

ANEXO I – Atividades

Anexo I, 1 – Hallowe'en worksheet

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI - 2012/2013	
Module 4		Teacher: Ana Alvim
Name: _____ No. _____ Mark _____		

My Hallowe'en Dictionary

1



2



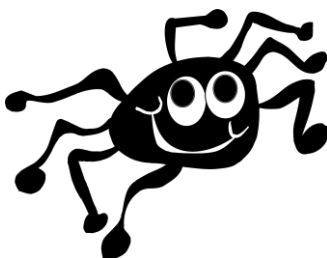
3



4



5



6



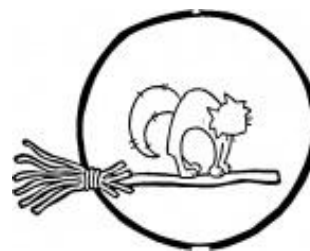
7



8









9



Write the number next to the corresponding word.

Skull	bat	pumpkin
spider	haunted house	full moon and black cat
Witch	ghost	candies

Anexo I, 2 – Guião do *Hallowe'en Dictionary*

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI – 2012/2013	    
Module 4	Teacher: <i>Ana Alvim</i>	
Name: _____		No. _____

Activity no. 1 – Hallowe'en Dictionary



List of supplies and tools

- A collection of 9 pictures
- 12 white oval-shaped pieces of paper
- 1 black oval-shaped piece of paper
- 1 ring
- 1 pen
- Coloured pencils (optional)
- Glue
- Scissors

Procedure

Step 1 – Cut out the pictures.

Step 2 – Stick the pictures in the middle of each page of the dictionary.







Step 3 – Identify, by writing, each picture.

Step 4 – Join together every page with the ring provided.

Step 5 – Write the title of the dictionary around the *eyeball*.

Step 6 – Colour the pictures (*optional*)

Anexo I, 3 – Miniálbum de apresentação e promoção de Portugal

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI - 2012/2013	    
Module 5	Teacher: <i>Ana Alvim</i>	
Name: _____		No. _____

Activity no. 2 – I



Portugal



List of supplies and tools

- . 8 envelopes
- . 2 rectangles of cardstock
- . Decorating paper
- . Glue
- . Double-sided tape
- . Scissors
- . 16 tags (2 different sizes)

Procedure

Step 1 – Follow the link and watch the video at

<http://www.youtube.com/watch?v=j91FvF67MmA>


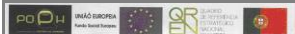
Step 2 – Start your own project.

Step 3 – When ready, stick the photos.

Step 4 – Write the text on the tags.

Step 5 – Decorate the album inspired by the Portuguese flag.

Anexo I, 4a – Dominó Environment (Part I)

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI - 2012/2013	
Module 6	Teacher: Ana Alvim	


Activity no. 3 – Let's play Dominoes (words and images)

1. In group, match the pictures with the words below.
2. Choose 9 pictures for your dominoes.




desert	–	diamond	–	beach	–	sun	–	flood	–	wood	–	mining	–
avalanche	–	earthquake	–	fishing	–	country	–	canal	–	wind	–	dam	–
drought	–	hurricane	–	landslide	–	waterfall	–	fire	–	coast	–	oil	–
forest	–	tornado	–	tsunami	–	bridge	–	water	–	gold	–	city	–

Anexo I, 4b – Dominó *Environment* (Part II)


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Escola Secundária de Paredes

English CPI – 2012/2013



Module 6

Teacher: *Ana Alvim*

Name: _____

No. _____

Activity no. 3 – Let's play Dominoes

List of supplies and Tools

- 1 sheet of white cardboard
- Scissors
- Pencil
- Rubber
- 9 pictures printed five times each in sticky paper and their corresponding words (five times also)



Procedure

Step 1 – Divide the sheet of white cardboard into forty-five (45) equal sections (stones).

Step 2 – Draw a line in the middle of each stone.

Step 3 – Cut out the forty-five (45) pictures.

Step 4 – Cut out their matching words.

Step 5 – Stick the pictures and the words following the grid provided.



Step 6 – Cut out the forty (45) stones.

Grid*

1/1	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	1/7	1/8	1/9
2/2	2/3	2/4	2/5	2/6	2/7	2/8	2/9	
3/3	3/4	3/5	3/6	3/7	3/8	3/9		
4/4	4/5	4/6	4/7	4/8	4/9			
5/5	5/6	5/7	5/8	5/9				
6/6	6/7	6/8	6/9					
7/7	7/8	7/9						
8/8	8/8							
9/9								

** Each number matches a picture and its corresponding word!*

Anexo I, 5 – Explosion Box

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI – 2012/2013	
Module 7	Teacher: <i>Ana Alvim</i>	
Name: _____		No. _____

Activity no. 4 – Tell me stories

List of supplies and tools

- . 4 Squares of cardstock
- . Scissors
- . Ruler
- . Rubber
- . Pencil



Explosion Box

Procedure

. For the box

Step 1- cut the 3 sheets of cardstock as follows:

- . one sheet to 30 x 30cm
- . one sheet to 27 x 27cm
- . one sheet to 24 x 24cm

Step 2 – Score each sheet according to the measurements;

Step 3 – Following your scored lines, cut off all four corners on all four pieces;

Step 4 – Glue together your pieces. You ONLY put your glue on the MIDDLE square.

Step 5 – Fold up the edges of your scored lines.

. For the lid

Step 6 – Cut one sheet of cardstock to 18 X 18cm

Step 7 – Score the lid, 2cm in from each of the four edges






Step 8 – Fold all your score lines and pinch the corners and fold them inwards.



Anexo I, 6 – PowerPoint Explosion Box



Anexo I, 7 – Histórias para a *Explosion Box*

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI – 2012/2013	   
Module 7		Teacher: Ana Alvim
<p>Cinderella</p> <p><i>Once upon a time, there was a beautiful girl named Cinderella. She lived with her wicked stepmother and two stepsisters. They treated Cinderella very badly. One day, they were invited for a grand ball in the king's palace. But Cinderella's stepmother would not let her go. Cinderella was made to sew new party gowns for her stepmother and stepsisters, and curl their hair. They then went to the ball, leaving Cinderella alone at home.</i></p> <p><i>Cinderella felt very sad and began to cry. Suddenly, a fairy godmother appeared and said, "Don't cry, Cinderella! I will send you to the ball!" But Cinderella was sad. She said, "I don't have a gown to wear for the ball!" The fairy godmother waved her magic wand and changed Cinderella's old clothes into a beautiful new gown! The fairy godmother then touched Cinderella's feet with the magic wand. And lo! She had beautiful glass slippers! "How will I go to the grand ball?" asked Cinderella. The fairy godmother found six mice playing near a pumpkin, in the kitchen. She touched them with her magic wand and the mice became four shiny black horses and two coachmen and the pumpkin turned into a golden coach. Cinderella was overjoyed and set off for the ball in the coach drawn by the six black horses. Before leaving, the fairy godmother said, "Cinderella, this magic will only last until midnight! You must reach home by then!"</i></p> <p><i>When Cinderella entered the palace, everybody was struck by her beauty. Nobody, not even Cinderella's stepmother or stepsisters, knew who she really was in her pretty clothes and shoes. The handsome prince also saw her and fell in love with Cinderella. He went to her and asked, "Do you want to dance?" And Cinderella said, "Yes!" The prince danced with her all night and nobody recognized the beautiful dancer. Cinderella was so happy dancing with the prince that she almost forgot what the fairy godmother had said. At the last moment, Cinderella remembered her fairy godmother's words and she rushed to go home. "Oh! I must go!" she cried and ran out of the palace. One of her glass slippers came off but Cinderella did not turn back for it. She reached home just as the clock struck twelve. Her coach turned back into a pumpkin, the horses into mice and her fine ball gown into rags. Her stepmother and stepsisters reached home shortly after that. They were talking about the beautiful lady who had been dancing with the prince.</i></p> <p><i>The prince had fallen in love with Cinderella and wanted to find out who the beautiful girl was, but he did not even know her name. He found the glass slipper that had come off Cinderella's foot as she ran home. The prince said, "I will find her. The lady whose foot fits this slipper will be the one I marry!" The next day, the prince and his servants took the glass slipper and went to all the houses in the kingdom. They wanted to find the lady whose feet would fit in the slipper. All the women in the kingdom tried the slipper but it would not fit any of them. Cinderella's stepsisters also tried on the little glass slipper. They tried to squeeze their feet and push hard into the slipper, but the servant was afraid the slipper would break. Cinderella's stepmother would not let her try the slipper on, but the prince saw her and said, "Let her also try on the slipper!" The slipper fit her perfectly. The prince recognized her from the ball. He married Cinderella and together they lived happily ever after.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Retirado de:</i></p> <p style="text-align: right;">http://shortstoriesshort.com/story/cinderella/</p>		



Little Red Riding Hood

One day, Little Red Riding Hood's mother said to her, "Take this basket of goodies to your grandma's cottage, but don't talk to strangers on the way!" Promising not to, Little Red Riding Hood skipped off. On her way she met the Big Bad Wolf who asked, "Where are you going, little girl?" "To my grandma's, Mr. Wolf!" she answered.

The Big Bad Wolf then ran to her grandmother's cottage much before Little Red Riding Hood, and knocked on the door. When Grandma opened the door, he locked her up in the cupboard. The wicked wolf then wore Grandma's clothes and lay on her bed, waiting for Little Red Riding Hood.

When Little Red Riding Hood reached the cottage, she entered and went to Grandma's bedside. "My! What big eyes you have, Grandma!" she said in surprise. "All the better to see you with, my dear!" replied the wolf. "My! What big ears you have, Grandma!" said Little Red Riding Hood. "All the better to hear you with, my dear!" said the wolf. "What big teeth you have, Grandma!" said Little Red Riding Hood. "All the better to eat you with!" growled the wolf pouncing on her. Little Red Riding Hood screamed and the woodcutters in the forest came running to the cottage. They beat the Big Bad Wolf and rescued Grandma from the cupboard. Grandma hugged Little Red Riding Hood with joy. The Big Bad Wolf ran away never to be seen again. Little Red Riding Hood had learnt her lesson and never spoke to strangers ever again.

Retirado de:

<http://shortstoriesshort.com/story/little-red-riding-hood/>

***The Story of Goldilocks and the Three Bears***

Once upon a time, there was a little girl named Goldilocks. She went for a walk in the forest. Pretty soon, she came upon a house. She knocked and, when no one answered, she walked right in.

At the table in the kitchen, there were three bowls of porridge. Goldilocks was hungry. She tasted the porridge from the first bowl.

"This porridge is too hot!" she exclaimed.

So, she tasted the porridge from the second bowl.

"This porridge is too cold," she said

So, she tasted the last bowl of porridge.

"Ahhh, this porridge is just right," she said happily and she ate it all up.

After she'd eaten the three bears' breakfasts she decided she was feeling a little tired. So, she walked into the living room where she saw three chairs. Goldilocks sat in the first chair to rest her feet.

"This chair is too big!" she exclaimed.

So she sat in the second chair.

"This chair is too big, too!" she whined.

So she tried the last and smallest chair.

"Ahhh, this chair is just right," she sighed. But just as she settled down into the chair to rest, it broke into pieces!

Goldilocks was very tired by this time, so she went upstairs to the bedroom. She lay down in the first bed, but it was too hard. Then she lay in the second bed, but it was too soft. Then she lay down in the third bed and it was just right. Goldilocks fell asleep.

As she was sleeping, the three bears came home.

"Someone's been eating my porridge," growled the Papa bear.

"Someone's been eating my porridge," said the Mama bear.

"Someone's been eating my porridge and they ate it all up!" cried the Baby bear.

"Someone's been sitting in my chair," growled the Papa bear.

"Someone's been sitting in my chair," said the Mama bear.

"Someone's been sitting in my chair and they've broken it all to pieces," cried the Baby bear.

They decided to look around some more and when they got upstairs to the bedroom, Papa bear growled, "Someone's been sleeping in my bed,"

"Someone's been sleeping in my bed, too" said the Mama bear

"Someone's been sleeping in my bed and she's still there!" exclaimed Baby bear.

Just then, Goldilocks woke up and saw the three bears. She screamed, "Help!" And she jumped up and ran out of the room. Goldilocks ran down the stairs, opened the door, and ran away into the forest. And she never returned to the home of the three bears.

Retirado de:

http://www.dltk-teach.com/rhymes/goldilocks_story.ht

***The three little pigs***

Once upon a time there were three little pigs and the time came for them to leave home and seek their fortunes.

Before they left, their mother told them "Whatever you do, do it the best that you can because that's the way to get along in the world."

The first little pig built his house out of straw because it was the easiest thing to do.

The second little pig built his house out of sticks. This was a little bit stronger than a straw house.

The third little pig built his house out of bricks.

One night the big bad wolf, who dearly loved to eat fat little piggies, came along and saw the first little pig in his house of straw. He said "Let me in, Let me in, little pig or I'll huff and I'll puff and I'll blow your house in!"

"Not by the hair of my chinny chin chin", said the little pig.

But of course the wolf did blow the house in and ate the first little pig.

The wolf then came to the house of sticks.

"Let me in, Let me in little pig or I'll huff and I'll puff and I'll blow your house in" "Not by the hair of my chinny chin chin", said the little pig. But the wolf blew that house in too, and ate the second little pig.

The wolf then came to the house of bricks.

"Let me in, let me in" cried the wolf

"Or I'll huff and I'll puff till I blow your house in"

"Not by the hair of my chinny chin chin" said the pigs.

Well, the wolf huffed and puffed but he could not blow down that brick house.

But the wolf was a sly old wolf and he climbed up on the roof to look for a way into the brick house.

The little pig saw the wolf climb up on the roof and lit a roaring fire in the fireplace and placed on it a large kettle of water.

When the wolf finally found the hole in the chimney he crawled down and KERSPLASH right into that kettle of water and that was the end of his troubles with the big bad wolf.

The next day the little pig invited his mother over. She said "You see it is just as I told you. The way to get along in the world is to do things as well as you can." Fortunately for that little pig, he learned that lesson. And he just lived happily ever after!

Once upon a time there were three little pigs. One pig built a house of straw while the second pig built his house with sticks. They built their houses very quickly and then sang and danced all day because they were lazy. The third little pig worked hard all day and built his house with bricks.

A big bad wolf saw the two little pigs while they danced and played and thought, "What juicy tender meals they will make!" He chased the two pigs and they ran and hid in their houses. The big bad wolf went to the first house and huffed and puffed and blew the house down in minutes. The frightened little pig ran to the second pig's house that was made of sticks. The big bad wolf now came to this house and huffed and puffed and blew the house down in hardly any time. Now, the two little pigs were terrified and ran to the third pig's house that was made of bricks.

The big bad wolf tried to huff and puff and blow the house down, but he could not. He kept trying for hours but the house was very strong and the little pigs were safe inside. He tried to enter through the chimney but the third little pig boiled a big pot of water and kept it below the chimney. The wolf fell into it and died.

The two little pigs now felt sorry for having been so lazy. They too built their houses with bricks and lived happily ever after

Retirado de:
<http://shortstoriesshort.com/story/the-three-little-pigs/>



The ugly duckling

The little duckling was very sad because he thought he was the ugliest amongst all his brothers and sisters. They would not play with him and teased the poor ugly duckling. One day, he saw his reflection in the water and cried, "Nobody likes me. I am so ugly." He decided to leave home and went far away into the woods.

Deep in the forest, he saw a cottage in which there lived an old woman, her hen, and her cat. The duckling stayed with them for some time but he was unhappy there and soon left. When winter set in the poor duckling almost froze to death. A peasant took him home to his wife and children. The poor duckling was terrified of the children and escaped. The ugly duckling spent the winter in a marshy pond.

Finally, spring arrived. One day, the duckling saw a beautiful swan swimming in the pond and fell in love with her. But then he remembered how everyone made fun of him and he bent his head down in shame. When he saw his own reflection in the water he was astonished. He was not an ugly duckling anymore, but a handsome young swan! Now, he knew why he had looked so different from his brothers and sisters. "They were ducklings but I was a baby swan!" he said to himself.

He married the beautiful swan and lived happily ever after.

Retirado de:

<http://shortstoriesshort.com/story/the-ugly-duckling/>

Anexo I, 8 – Fotografias das atividades

Atividade 1 – *Hallowe'en Dictionary*



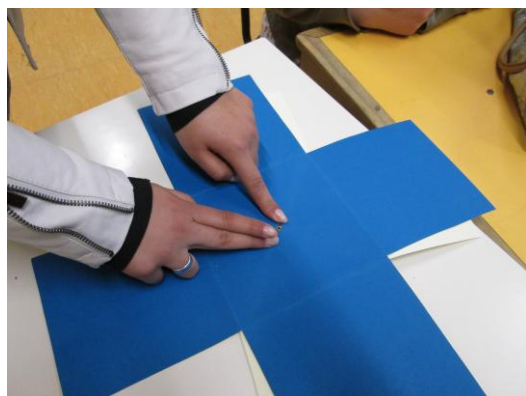
Atividade 2 – *I love Portugal* mini-album



Atividade 3 – *Let's play dominoes on Environment*



Atividade 4 – Tell me stories – Explosion Box



ANEXO II – Questionários

Anexo II, 1 – 1º Questionário

Este questionário, cujos resultados serão utilizados anonimamente, contribuirá para o estudo de caso a apresentar na Dissertação de Mestrado intitulada **Atividades dinâmicas no Inglês do Ensino Profissional: desenho de materiais**.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>	Idade: _____ Ano letivo: _____
---	---------------------------------------

Escolha sempre apenas uma opção.

1. A ausência atual do manual escolar

- ☐ É ótima.
- ☐ Traz dificuldades em caso de dúvidas.
- ☐ Faz sempre falta.
- ☐ É irrelevante.

2. Aprende melhor quando:

- ☐ Trabalha sozinho.
- ☐ Ouve as explicações e intervenções do professor e dos seus colegas.
- ☐ Vê a informação sob a forma de esquema, gráfico ou imagem.
- ☐ Participa na construção dos seus próprios materiais de aprendizagem.

3. Na aula de Inglês prefere:

- ☐ Ler e interpretar.
- ☐ Fazer exercícios de gramática.
- ☐ Ouvir e interpretar.
- ☐ Desenvolver uma atividade prática que contemple os aspetos anteriores e/ ou outros.

4. A participação em atividades de carácter lúdico-pedagógico motiva-o(a) para a aprendizagem do Inglês:

- ☐ Sempre.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Nunca.

5. Qual é a sua opinião sobre a realização de atividades lúdico-pedagógicas?

- ☐ Aprende-se sempre e com uma abordagem descontraída.
- ☐ Desinveste-se no processo de ensino-aprendizagem, mas talvez valha a pena.
- ☐ São uma verdadeira perda de tempo.

6. O auxílio da professora no decorrer das atividades práticas é

- ☐ Muito útil.
- ☐ Útil.
- ☐ Dispensável.

7. O tempo concedido para a realização daquelas atividades é:

- ☐ Exagerado.
- ☐ Ideal.
- ☐ Insuficiente.

8. Sente que as atividades lúdico-pedagógicas podem ser úteis para o seu estágio pedagógico?

- ☐ Sem dúvida.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não.

9. Atualmente a disciplina de Inglês parece-lhe

- ☐ Mais fácil.
- ☐ Acessível.
- ☐ Difícil.

10. Na sua opinião, dever-se-ia continuar a investir em atividades lúdico-pedagógicas nas aulas de Inglês?

- ☐ Sim, claro.
- ☐ É-me indiferente.
- ☐ Não.

A professora,

Ana Alvim

Anexo II, 2 – 2º Questionário

Este questionário, cujos resultados serão utilizados anonimamente, contribuirá para o estudo de caso a apresentar na Dissertação de Mestrado intitulada **Atividades dinâmicas no Inglês do Ensino Profissional: desenho de materiais**.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Sexo: Masculino ☐

Feminino ☐

Idade: _____

Ano letivo: _____

Escolha sempre apenas uma opção.

1. A abordagem lúdica do Inglês promovida com estas atividades práticas (Dicionário de imagens, Livro de apresentação e promoção de Portugal, Dominó, Caixa das Histórias) motiva-o(a)?

- ☐ Sim.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Nunca.

2. Estas atividades de Inglês facilitam a aprendizagem?

- ☐ Sim, muito.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Não.

3. A sua criatividade foi:

- ☐ Muito estimulada.
- ☐ Estimulada.
- ☐ Nada estimulada.

4. As dificuldades experimentadas na fase de desenvolvimento das atividades foram:

- ☐ Ultrapassadas com a ajuda da professora.
- ☐ Ultrapassadas com a ajuda do grupo e/ ou colega(s).
- ☐ Impeditivas da realização da tarefa.

5. A seleção das atividades práticas que realizou ao longo deste ano letivo foi:

- ☐ Excelente.
- ☐ Razoável.
- ☐ Pouco ambiciosa.

6. As atividades pareceram-lhe:

- ☐ Muito bem organizadas.
- ☐ Organizadas.
- ☐ Desorganizadas.

7. Os materiais utilizados revelaram-se:

- ☐ Ideais.
- ☐ Adequados.
- ☐ Pouco adequados.

8. Durante a realização das atividades a professora pareceu-lhe:

- ☐ Muito segura.
- ☐ Segura.
- ☐ Insegura.

9. Na sua opinião, dever-se-ia continuar a investir em atividades lúdico-pedagógicas nas aulas de Inglês?

- ☐ Sim, claro.
- ☐ É-me indiferente.
- ☐ Não.

10. Tenciona utilizar algumas das propostas na fase de estágio pedagógico?



- ☐ Sem dúvida.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não.

A professora,

Ana Alvim

ANEXO III – Avaliação das atividades

ANEXO III, 1 – 1º teste de vocabulário

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI - 2012/2013	
Module 4	Teacher: <i>Ana Alvim</i>	
Name: _____ No. _____ Mark _____		

Do the exercises bearing in mind the visual dictionary of last week !

1. Tick ☒ the topic of the dictionary.

- a. Guy Fawkes' Day
- b. Columbus Day
- c. Hallowe'en



2. Match the picture with the corresponding word.



a. spider



b. pumpkin



c. bat



d. ghost

3. Complete the expressions with the suitable adjective.



. haunted	. full	. black
-----------	--------	---------

- a. _____ moon b. _____ cat c. _____ house

4. Identify with a ☒ the **FOUR** words related to the topic of the dictionary.

. dog	. Christmas	. umbrella	. October
. school	. "trick or treat"	. table	. book
. skull	. teacher	. candies	. Internet

ANEXO III, 2 – 2º teste de vocabulário

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Escola Secundária de Paredes English CPI – 2012/2013	
Module 5		Teacher: <i>Ana Alvim</i>
Name: _____ No. _____ Mark _____		

Do the exercises bearing in mind the domino of last week!

1. Tick ☒ the topic of the domino.

- a. Fashion ☐
- b. Environment ☐
- c. Shopping ☐



2. Match the picture with the corresponding word.

a. coast —	b. flood —	c. mining —	d. avalanche —	e. waterfall —	f. hurricane —
---------------	---------------	----------------	-------------------	-------------------	-------------------



1



2



3



4



5

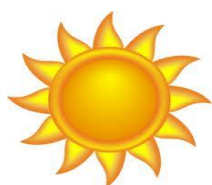


6

3. Match the rhyming words.

- | | | |
|------------|----------|----------|
| a. drought | 1. fur | a. _____ |
| b. flood | 2. cold | b. _____ |
| c. wind | 3. about | c. _____ |
| d. mining | 4. sing | d. _____ |
| e. gold | 5. find | e. _____ |

4. Label the pictures.



5. The words below are all misspelled. Correct them.

a. forrest	b. dessert	c. vulcanic eruption	d. tsunamee	e. earthquacke	f. dem
_____	_____	_____	_____	_____	_____